

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة أم القرى



المؤتمر الخامس ... لإعداد المعلم

تحت عنوان:
إعداد وتدريب المعلم
في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر

٢٣-٢٥ / ٤ / ١٤٣٧هـ

المحور الثاني - المجلد الثاني

في رحاب جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

تابع المحور الثاني

الإتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية

الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلمي اللغة العربية لتحقيق مطالب التنمية

إعـداد

رولا نعيم سليم حسن

أستاذ مساعد

جامعة شقراء كلية التربية بالمزاحمية

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتحقيق مطالب التنمية المهنية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بمطالعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، حيث توصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن المملكة العربية السعودية اتخذت توجهات عدة في تطوير إعداد معلمي اللغة العربية، وتقوم هذه الاتجاهات المعاصرة على أساس الكفايات، والمهارت، والنظم، وتلعب دوراً جوهرياُ في تحقيق مطالب التنمية المهنية للمعلمين، كما بينت الدراسة عدداً من التحديات التي تواجه برامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية، وغياب السياسة الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

Abstract

This study aimed to detect preparation of Arabic language teachers in the light of contemporary trends in order to accomplish the requirements of professional development in the Kingdom of Saudi Arabia. In order to achieve the aim of this study, the researcher studied the literature and previous studies concern this topic. The results of this study indicated that Saudi Arabia has taken several trends in the development of the preparation of the Arabic language teachers; these contemporary trends based on competence, skills, and systems, in which they play vital and essential role in achieving the requirements of professional development of teachers. Moreover, the study showed that there are a number of challenges face the preparation and training program of Arabic language teachers, and the absence of national policy relating to the preparation and training of teacher. In the light of these results, the study recommended a number of recommendations.

المقدمة:

نتيجة للتطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي والحاجة إلى استثمار التعليم استثمارًا فوريًا، ينبغي أن تأخذ مؤسسات التعليمية اجراءات لإعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

ويعد معلم اللغة العربية عنصراً مهماً في العملية التربوية، بوصفه قائداً تربوياً، وانطلاقاً من الدور الحديث للمعلم، أخذت الاتجاهات الحديثة تركز على مفهوم جديد ومتجدد لدور معلم اللغة العربية، يقوم على تنظيم تعليم اللغة العربية وتوجيهها بالاستقصاء والاكتشاف، واستخدام المشغل، والتحول من التلقين أو التعليم المباشر(السنيني، ٢٠٠٧، ص٥).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد معلم اللغة العربية بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، وأن برامج إعداد المعلم داخل الكليات أو داخل المدارس لم يعد كافياً لإعداده للممارسات المهنية بنجاح

وذلك لتحقيق مطالب التنمية المهنية والتي تلعب دوراً كبيراً ومهماً في الرقي، بمستوى القائد إلى مستوى راقٍ من الجودة والفعالية(Kent, 2002, p3).

وبما أن نجاح خطط الإصلاح والتطوير يتطلب إعادة النظر الدائم في برامج إعداد وتأهيل المعلمين بشكل عام، وبرامج إعداد معلمي اللغة العربية بشكل خاص، وفق أسس متطورة، وذلك لا يتحقق إلا من خلال تقييم هذه البرامج والعمل على تطويرها، تبلورت فكرة هذه الدراسة في البحث عن إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتحقيق مطالب التنمية المهنية.

مشكلة الدراسة :

من خلال إطلاع الباحثة على واقع إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وجدت أن المملكة العربية السعودية متمثلة في وزارة التعليم بتنظيم العديد من البرامج والدورات التدريبية للمعلمين، إلا أن نظرة متفحصة لإعداد معلمين اللغة العربية في مجمل دوراتها وبرامجها لا تزال غير مبنية على الاتجاهات المعاصرة لإعدادهم. وفي خضم هذا التفكير أصبح لزاماً التركيز على إعداد المعلم، وامتلاك منهج التفكير العلمي، والوعي بآليات التعامل مع البيئة التعليمية، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في سبيل تطوير التعليم ليواكب هذه التغيرات، إلا أن تلك الجهود يشوبها كثير من جوانب القصور، وتقابلها مشكلات عديدة تحول دون تفعيل هذه الجهود.

وعلى ما سبق يتمحور السؤال الريس للدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما هي إعدادات معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة لتحقيق مطالب التنمية في المملكة العربية السعودية ؟

أسئلة الدراسة :

يتفرع من السؤال الرئيس للدراسة الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم اللغة العربية؟
- ما واقع إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟
- ما هي التحديات التي تواجه إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغة العربية.
- الكشف عن واقع إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في محاولتها الكشف عن واقع برامج إعداد معلمي اللغة العربية، ووضعها بين أيدي المهتمين، ويؤمل أن تثري هذه الدراسة الأدب التربوي في مجال إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، وأن يفيد من نتائجها صانعوا القرار التربوي، وكذلك الباحثون والمهتمون في هذا المجال.

كما يتوقع أن تؤدي نتائجها إلى:

- تفعيل دور اللغة العربية من خلال محتوى يحقق رغبات الدارسين في ميدان اللغة العربية
- تركيز الاهتمام لدى المعلمين والمؤسسات حول استمرارية التطوير بما يتفق مع حاجات الفرد والمجتمع.
- الإسهام في تعميق المفاهيم الايجابية التي تتعلق بتعلم وتعليم اللغة العربية وأهميته في حياة الفرد والمجتمع.

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة: هو احداث الاصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد معلم من خلال توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في

المؤسسات التعليمي، وإعدادهم ثقافياً في عصر العولمة(المفرج وآخرون، ٢٠٠٧، ص٣٨).

وتعرف الباحثة إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات المعاصرة بأنه الإصلاح والتطوير في إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، من خلال المتطلبات الحديثة سواء التكنولوجيا الحديثة وتطويعها بما يخدمهم ثقافياً.

التنمية: ويعرف الحربي(٢٠٠٦، ص٣١٥) التنمية المهنية بأنها عمليات مؤسسية منظمة للتدريب، والإعداد، وتستهدف تجديد الأداء المهني، والمساعدة في النمو والإرتقاء بالقدرات والمهارات الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والإستمرار والمرونة مع متغيرات العصر وتحدياته.

وتعرف الباحثة التنمية إجرائياً بأنها عمليات منظمة تهدف لتحقيق دعم إعداد معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، من خلال توفير الخبرات والإمكانيات لصقل مهارتهم وممارستهم لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد حاجات المدارس والمجتمع، وحاجات المعلمين أنفسهم.

الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات التي لها علاقه بموضوع الدراسة، وذلك من أجل إعطاء خلفية وافية لها والاستفادة من الموضوعات التي أثارها الباحثون في دراساتهم لتشكيل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، وفي ما يلي عرض للدراسات العربية، والدراسات الاجنبية، وهي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

أجرى البوعي(٢٠٠٣) دراسة بعنوان "برنامج تنميه اداء معلمي اللغه العربيه في تدريس مهارات القراءه الناقده وفعاليته في تنميه هذه المهارات لدي تلاميذهم

بالمرحله الاعداديه"، هدف الى إعداد برنامج لتنمية أداء معلمى اللغة العربية فى تدريس مهارات القراءة الناقدة وفعاليته فى تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم بالمرحلة الاعدادية، واتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث طبق الدراسة على عينة مكون من ٣٧ معلم مقسمين الى مجوعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتبين من النتائج فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات معلمى المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لإختبار المعارف المتعلقة بتدريس مهارات القراءة الناقدة لصالح معلمى المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى أداء معلمى المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح معلمى المجموعة التجريبية.

كما قامت آدم (٢٠٠٥) بدراسة عنوانها" برنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وأثره في تطوير أدائهم بولاية ملاكا" هدفت الدراسة إلى تحليل برنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة بالمعاهد الدينية الاسلامية بولاية ملاكا، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بمسح ميداني لسبع مدارس دينية لتقييم التطبيق العملي للبرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية، وتبين من نتائج الدراسة تدني مستوى اللغة العربية في المدارس الدينية، وضعف برامج التدريب لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة لتحسين مستوى المعلم.

قام الألمعي(٢٠٠٧) بدراسة بعنوان " تفعيل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة "هدفت الى التعرف على مفهوم السياسة التعليمية وأهميتها وأهدافها ومراحل صياغتها والإطار العام لسياسة التعليم في المملكة والجهات المشرفة عليها ودورها في الرؤية المستقبلية لتطوير التعليم العام والتعرف على أبرز الاتجاهات والنماذج العالمية في السياسات التعليمية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وأظهرت النتائج أن السياسات

التعليمية هي الأساس الذي يحدد حركة التربية المستقبلية للمجتمع، وأن السياسة التعليمية في المملكة تنبثق من الدين الإسلامي وتعد من أبرز إنجازات التعليم، وتنفرد سياسة التعليم في المملكة عن السياسات التعليمية العالمية بعدد من المميزات مع اشتمالها على أغلب الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وأوصت الدراسة بأهمية أن تكون سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الموجه الرئيس للرؤية المستقبلية لتطوير التعليم.

وأجرت قستي(٢٠٠٨) دراسة بعنوان "تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة " هدفت إلى بناء تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية في ضوء واقع ممارساته من قبل معلمات اللغة الانجليزية بمنطقة مكة وفق الاتجاهات المعاصرة، تم استخدام أداة الاستبانة حيث تكونت عينة الدراسة ٣٠ من الخبراء التربويين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والاستبانة الثانية وجهت للمشرفات التربويات (٣٧) والمعلمات (٢١٠) ، وأظهرت النتائج أن جميع ممارسات التطوير المهني الذاتي (التقويم الذاتي ، والاحتياجات التطويرية، وأساليب التطوير المهني الذاتي) تتفق بدرجة كبيرة مع الاتجاهات المعاصرة.

كما قامت عبده(٢٠٠٩) بدراسة عنوانها" تقويم برنامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت قائمة معايير تكونت من ١٥٢ معيار، طبقت على ٩ من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم اللغة العربية بجامعة صنعاء، و ٧١ طالب وطالبة من المستوى الرابع بقسم اللغة العربية، وتبين من نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة

القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، بنسبة (٥٧٪)، وضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية بنسبة (٥٨٪)، وتوافرت معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط بلغت نسبته (٤٣٪)، كما تبين وجود ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلبة بنسبة (٦٣٪).

كما أجرى القرشي (٢٠٠٩) دراسة بعنوان "واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس " هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من ٢١٦ مديرة ومعلمة ، وأظهرت النتائج أن واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس متوسط ، وأن الاتجاه السائد في إدارة الصف في هذه المدارس هو اتجاه الجودة الشاملة في إدارة الصف الدراسي ودرجة تطبيقه عالية، ولا توجد فروق احصائية حول واقع إدارة الصف في ضوء جميع اتجاهات الدراسة المعاصرة تعزى للخبرة أو التخصص أو الوظيفة.

وقام برونستن وآخرون (Brownstein, et al, 2009) بدراسة عنوانها " مدى توافق معايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم(NSTA,2003) ومعايير نظام الاعتماد (NCATE)، وتبين من نتائج الدراسة تقديم قائمة بالتغيرات المراد قيام بها في مناهج التعليم، كما قدمت الدراسة قائمة بطرائق التدريس والتعديلات الواجبة في بيئة التعلم، وإعداد قائمة بالكفايات التي تحتاجها برامج الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم الامريكية من أجل اعتمادها والاعتراف بها.

وأجرى ستريفن وديمست (2010Struyven and Demeyst,) دراسة بعنوان " تقييم برامج إعداد معلم القائم على الكفايات". هدفت هذه الدراسة الى تقييم برامج إعداد المعلم في بلجيكا القائم على مدخل الكفايات، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان الدراسة على عينة مكونة من مئتين وثمانية طلاب وطالبة و ستة وثمانين معلما وواحد وخمسين عضو هيئة تدريس، حيث صمما استبيانين بناء على برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات، وتبين من نتائج الدراسة أن مدخل برامج إعداد المعلم في ضوء الكفايات يطبق بدرجة مقبولة، كما تبين ان هناك بعض الكفايات تطبق بشكل واضح في سياسات وممارسات معاهد إعداد المعلم، كما تبين ان الكفايات تظهر بشكل جيد من خلال السياسات وتخطيط البرامج، وفي الجوانب النظرية والعملية الخاصة بمكونات المنهاج، كما تبين غياب بعض الكفايات عند التطبيق.

وقام السبع وغالي وعبده(٢٠١٠) بدراسة عنوانها" تقويم برامج اعداد تعلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة"، هدفت الدراسة الى تقويم برامج إعداد تعلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبع الباحثين المنهج الوصفي، حيث أعدوا قائمة معايير تضمنت ١٥٢ معياراً، وطبقت على ٩ من أعضاء هيئة التدريس، و٧١ طالباً في قسم اللغة العربية، وتبين من نتائج الدراسة ضغف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

وقام الخضير وأخرون(٢٠١١) بدراسة عنوانها " خصائص المعلم الفعال "هدفت إلى التعرف على خصائص معلم اللغة العربية الفعال من وجهة نظر معلمي

اللغة العربية ومعلماتها وطلبة المرحلة الثانوية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) معلماً معلمة للغة العربية، و (٤٣٧) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين في الدراسة أولوا خصائص معلم اللغة العربية الفعال جميعها أهمية عالية.

وأجرى دحلان(٢٠١٣) دراسة بعنوان" درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية العربية في كلية التربية بجامعة الاقصى" هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة ٦٠عضوًا من أعضاء التدريس بجامعة الأقصى، وقد توصلت الدراسة الى أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية(**61.8**)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى لمتغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- تناولت دراسات سابقة مجالات عدة، وهي: مجال برامج تدريب معلم اللغة العربية، وبرامج إعداد المعلم في ضوء التنمية المهنية، وبرامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة والمعايير، وبرامج إعداد المعلم في ضوء الكفايات، وتقويم برامج إعداد المعلمين، وخصائص معلم اللغة العربية الفعال.

- هدفت بعض الدراسات الى الكشف عن تقويم برامج إعداد المعلم مثل دراسة: (عبده، ٢٠٠٩)(القرشي، ٢٠٠٩) (السبع وآخرون، ٢٠١٠)، وهدفت دراسات أخرى إلى إلقاء الضوء على برامج إعداد المعلم في ضوء متطلبات الجودة الشاملة مثل دراسة: (دحلان، ٢٠١٣) **(Brownstein, et al, 2009)**، وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على برامج إعداد معلمي اللغة في ضوء التنيمة المهنية للمعلم مثل دراسة: (البوعي، ٢٠٠٣) و(قستي، ٢٠٠٨)، في حين هدفت بعض الدراسات الى الكشف عن برامج اعداد المعلم في ضوء الكفايات مثل دراسة: **(**2010Struyven and Demeyst, **)**، كما هدفت دراسات أخرى الى القاء الضوء على برامج تدريب معلمي اللغة العربية مثل دراسة: (آدم، ٢٠٠٥)، كما هدفت بعض الدراسات الى الكشف عن خصائص معلم اللغة العربية الفعال
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي.
- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أن برامج إعداد معلمي اللغة الربية لم تبلغ درجة الفاعلية.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجال الاهتمام، وهوبرامج إعداد معلم اللغة العربية، إلا أن الدراسة الحالية تناولت الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم اللغة العربية، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة المشكلة، وبناء الأدب النظري لتظهر الدراسة بالشكل الذي هي عليه الآن.

الإطار النظري:

إعداد معلم اللغة العربية:

تعد مكانة المعلم في المجتمع واحترامه لذاته وطريقة أداءه لعملة بدرجة كبيرة على وضع التعليم كمهنة وهي مهنة سامية ورسالة مقدسة، لأنها تتطلب من المعلم عملا متواصلا ومهارات خاصة وخلقًا قويمًا ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم، وأهداف المجتمع، فالمعلم قدوة حسنة لتلاميذه في الأخلاق والتحصيل العلمي، فالمعلم ليس خازن للعلم يغترف منه التلاميذ المعارف و المعلومات، و لكنه نموذج و قدوة (Ingersoll, 2007, p4)

وتتطلب مهنة التعليم من المعلم عملاً متواصلاً، ومهارات خاصة، وخلقًا قوياً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية نحو الفرد المتعلم، وأهداف المجتمع، فالمعلم قدوة حسنة لطلبته فى الأخلاق والتحصيل العلمي، لذلك لابد من أن يكون الشخص الذي يمارسها متصفًا بأفضل الصفات والمميزات، ويكون ذا أفق واسع، وخلق قويم، وهى مهنة تتطلب من أصحابها علمًا ومهارة وشعورًا بالأمانة والتزام بالمسؤولية تجاه الفرد المتعلم، ذلك لتحقيق أهداف المجتمع وطموحاته (احمد، ٢٠٠٧، ص٢٤).

ويتطلب من يقوم بمهنة التعليم أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والاستعداد المهني، لذلك لزم وجود برنامج تأهيلي يلائم اعداد الطلبة المتزايد لهذه المهنة، مما يتيح فرصة ممارسة التعليم عمليا على أرض الواقع بإشراف المعلم المتعاون ومشرف التربية العملية ومدير المدرسة لفترة كافية؛ لتمكنهم من تطبيق المبادئ النظرية التي درسوها في الجامعة على مدار أربع سنوات عمليًا (مصلح، ٢٠١٢، ص١٨٨)، ذلك كون المعلم يُعد من أهم مدخلات العملية التربوية، فهو

القادر على تحقيق أهداف االتعليم وترجمتها على واقع ملموس، وهوالذي يعمل على تنمية القدرات المهارات عند الطلاب وذلك عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبطها وإدارتها واستخدام تقنيات التعليم ووسائله، ومعرفة حاجات الطلاب وطرائق تفكيرهم وتعلمهم وتحديد أهداف التربية في تطوير المجتمع وتقدمه، عن طريق تفكيرهم وتعلمهم.

متطلبات إعداد معلم اللغة العربية:

شغل إعداد المعلم حيزًا كبيرًا من تفكير المربين وراسمي السياسة التعليمية، وأصبح محورًا للمناقشة والدراسة في المؤتمرات والندوات والجمعيات المهنية ومراكز البحوث والجامعات، سواء على المستوى العالمي أو الإقليمي أو الوطني، باعتبار أن تربية المعلم وإعداده تشكل نسقًا رئيسًا من النظام التعليمي، ذلك لأن مهنة التعليم لم تعد مهنة من لا مهنة له، بل أصبحت مهنة لها أصولها التي تقوم على كثير من الحقائق والمبادئ العلمية والنفسية والتربوية، التي لا تكتسب بالممارسة فقط، وإنما بالدراسة المنظمة أيضًا

ويتطلب إعداد المعلم ما يلي:

١. أن يكون لديه إلمام بتكنولوجيا المصادر للتغيير لأنهم أكثر مايفهمون المشكلات التربوية وذلك فإن مشاركتهم في صنع القرار قد تثري التطوير التنظيمي المرغوب فيه، كما يجب عليه الحصول على دراسات أكاديمية شاملة وعميقه حتى يكون لديه خلفية عامه بين مثقفي المجتمع (Tellez, 2013)، النظام التكاملي حيث يتلقى الطلاب دراستهم التخصصية والثقافية والمهنية خلال دراستهم بكليات التربية، حيث يتم التحكم بقبول الطلاب وتخرج الأعداد المناسبة

والعمل على تنمية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها، ولكن هناك مآخذ عليها أن هناك ضعف الإعداد التخصصي وضعف في الإعداد الثقافي.

٢. العمل على تغيير أدوار المعلم من كونه محصوراً في غرفة الصف إلى الدور القيادي وأسبابه، وذلك بسبب تعقد دور المؤسسات التربوية وزيادة الاعباء عليها مما أصبح شبه المستحيل أن يقوموا المديرين بأداء العمل لوحدهم (Power & Klopper, 2011)

٣. العمل على غرس القيم والاتجاهات لدى أفراد المجتمع والمشاركة في تأسيس الجعيات الثقافية مثل(جمعيةالمطالعة والقراءة، جمعية تحسين الصحة.. إلخ) الإصلاح بين المتخاصمين من أفرادالمجتمع (Franklin, 2013)

٤. تعليم الآخرين حيث يقوم المعلم على تعليم الآخرين حيث أنه يوضح لزملائه خاصة الجدد كما يوضح للطلاب كيفية التقيد باللوائح والنظم المدرسية ومالهم وما عليهم والتحدث باسم الآخرين من معلمين وطلاب وأولياء الأمور حيث يتم نقل إقتراحاتهم واهتماماتهم ووجهات نظرهم إلى المسؤولين في الإدارة المدرسية مما يشعرهم بأنه يهتم بأمورهم ويعنى بهم(Pelo., &Wojciakowski, 2013).

وتتفق الباحثة مع الاتجاه الرامي إلى تطوير برامج إعداد المعلم، وذلك لتتناسب مع المستجدات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفق ثوابت سياسة التعليم، وتحديث مفردات المناهج والمقررات باستمرار، وتضمين برامج الإعداد كل ما شأنه زيادة تأصيل هوية المعلم، وتقوية انتمائه الديني والوطني والمهني، وتمكينه من التعامل مع التقنية، وتطبيق استراتيجيات التدريس وطرائقه على النحو المحقق لغايات التربية وأهدافها، وذلك من خلال استقطاب الكفاءات المميزة للعمل بكليات المعلمين للاستفادة من خبراتهم لتحسين نوعية البرنامج

المنفذ، وتوظيف تكنولوجيا التعليم في مناهج التخصصات المختلفة لمواكبة العصر، وتنويع استراتيجيات التدريس بمؤسسات الإعداد، وتشريع أنظمة اعتمادية لمتابعة وتقويم مؤسسات إعداد المعلمين بشكل دوري(بورشك، ٢٠١٣، ص٦٠).

وترى الباحثة أن إعداد معلم اللغة العربية بمفهومها العام يعني تأهيله أكاديمياً وثقافياً ومهنياً وإكسابه المهارات اللازمة وتزويده بالنظريات التربوية الحديثة التي تساعده على أداء عمله.

الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم اللغة العربية:

يعد الاهتمام بتطوير برامج إعداد المعلم وضمان جودة الإعداد المهني للمعلمين من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي لاقت اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة، رغم اختلاف مستويات عمليات التطوير نتيجة اختلاف السياق المجتمعي من دولة لأخرى، فالاهتمام بإعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية والثقافية والاجتماعية والصناعية والتعليمية في معظم دول العالم. ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توفير الإعداد من المعلم ينل مواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فيكون اتجاهها إلى رفع مستويات المؤهل العلمي للمعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بجودة الأداء (النبوي وعمار، ٢٠٠٧، ص٢٥).

وتحتاج برامج إعداد المعلمين إلى إصلاح للارتقاء النوعي بمستوى التعليم، فنسبة كبيرة من الخريجين الجدد من المدرسين مؤهلين مهنياً، ولكنهم غير مهيئين ومدربين للنهوض النوعي بمستوى التعليم بشكل الذي يتناسب مع الوضع حالياً، حيثُ لا يتوفر برنامج وطني شامل لإعداد وتدريب المعلمين، فبرامج إعداد وتدريب المدرسين متعددة ومختلفة وغالبا لا تنجح في إعداد وتدريب الخريجين الجدد على نحو كافل للعمل في الغرف الصفية. كما أن الجامعات وكليات التربية

تحضر المدرسين بطرق مختلفة بخلاف الواقع المطلوب، وكما أن عملية تدريب المدرسين تتم في البيئة الجامعية التي يتم تقديمها من قبل أساتذة الجامعة الذي يكون بعضهم بعيدين كل البعد عن الجو الحقيقي للبيئة المدرسية(الهسي، ٢٠١٢، ص٢٥).

الأول: البرامج القائمة على أساس الكفايات:

استندت برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات إلى المدرسة السلوكية، حيث تم تفكيك العملية التعليمية إلى محورين، هما: قاعدة المحتوى المعرفي، وقاعدة المعرفة المهنية، وقد تم تفكيك هذين المحورين إلى أبعاد شملت أوجه العملية التعليمية، وقد وضعت مؤشرات السلوك و الاداء التي تدل على كل من هذه الأبعاد، وتم الحصول على قائمة بالكفايات المختلفة جرى إعداد المعلمين وتقويم ادائهم على أساسها(الكيلاني، ٢٠٠٧، ص٢٤).

وتعقتد الباحثة أن ما يميز الإعداد القائم على الكفايات يقودنا إلى إعداد معلمين يتفهمون الأدوار التي يمارسونها، مما يؤدي إلى التأثير الفعال في العملية التربوية، حيث أن المعلم المعد في ضوء هذه الكفايات يستطيع أن يؤثر في طلابه وفي مجال عمله التربوي.

ثانياً: البرنامج القائم على أساس المهارات:

وهو برنامج يقوم على تحديد المهارات اللازمة لعمل المعلم في ميدان العمل في ضوء أهداف المؤسسات التعليمية، وتضمين هذه المهارات في برنامج إعداد المعلم، والربط بين برنامج الإعداد الذي تقوم به الكلية وأهداف المدارس التي يعد المعلم للعمل فيها، والربط بين برنامج الإعداد، وبرنامج التدريب في أثناء الخدمة التي يتعرض لها المعلم بعد تعيينه وممارسته المهنة، والربط بين البرامج النظرية التي

تقدمها مؤسسة الإعداد والتدريب العملي في المدارس، ووضع معايير لتقويم مستوى أداء الطالب المعلم ومهاراته (عطية والهاشمي، ٢٠٠٨، ص١٩٧ -١٩٨).

ثالثاً: البرنامج القائم على أسلوب النظم:

ظهر هذا الأسلوب في ضوء الاتجاه الذي ينظر إلى العملية التعليمية على أنها مجموعة من الاجراءات والعناصر تتداخل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة، وفي ضوء مفهوم النظم فإن برنامج الإعداد يتكون مما يلي(عطية والهاشمي، ٢٠٠٨، ص١٩٨).:

أ - **المدخلات:** وتضم جميع العناصر التي تدخل النظام لغرض تحقيق أهداف يتم السعي من أجل تحقيقها والمدخلات في نظام إعداد المعلم هي: المعلم، والطالب، والأهداف، وأساليب التدريب، ومحتوى البرنامج.

ب - **العمليات:** وتشمل جميع التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات' التي تهدف إلى تحقيق مخرجات محددة.

ت - **المخرجات:** وتعني النتائج النهائية التي تحقق عن العمليات، وهي: مجال إعداد المعلم تعني التوصل إلى المعلم الكفء المطلوب الذي يتحلى بالمواصفات المرغوب فيها وتتوافر له جميع الكفايات التدريسية.

ث - **التغذية الراجعة:** من المكونات الرئيسية التي يتشكل منها برنامج إعداد معلم المستقبل في ضوء مفهوم النظم التغذية الراجعة التي تتضمن تحليل المخرجات التي تم التوصل اليها في ضوء أهداف البرنامج لقياس مدى تحقق الأهداف، وتحديد نقاط القوة والضعف في مدخلات النظام وعملياته واجراءاته.

إعداد المعلم وفقاً لمتطلبات التنمية":

يمكن إعداد المعلم وفقاً لمتطلبات التنمية من خلال الآتي(غنيم، ٢٠١١، ص١٣ - ١٥):

- وضع رؤية واضحة للتعليم والتدريب المبني، على مفهوم التعلم المستدام، لتتبناها كل قطاعات التعليم وأجهزته، فلا يعمل كل قطاع بشكل منعزل وتبقى خطوات التطوير منفصلة ومنعزلة لا رابط بينها.
- إتباع الاتجاهات التي أدخلت تحولاً على مفاهيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة لتصبح أكثر شمولاً وعمقاً وإستمرارية فتجاوز مجرد التدريب على إتقان مهارات التدريس وتخطيط الدروس وإعداد المواد التعليمية إلى آفاق أوسع من النمو المهنين تتسع لتشمل الأبعاد المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والمهارية.
- إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً وفقاً لإحداث الاتجاهات التربوية المرتكزة على مفهوم التعلم مدى الحياة.
- ربط التعلم مدى الحياة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين كي يعدلوا بإستمرار من سلوكياتهم وأساليب تدريسهم.
- تنمية ثقافة المعلمين ومهارتهم لاستيعاب التطور المتسارع في تقنيات الاتصال والمعلومات وتوظيفها في المقرارات التي يقومون بتدريسها.
- العمل على التحديث المستمر لبرامج مؤسسات إعداد المعلمين وتنميتهم أثناء الخدمة.
- قيام وسائل الإعلام ومراكز البحث العلمي بدورها الداعم لترسيخ مفاهيم التعلم المستمر للمعلمين.

ومن خلال ما سبق نرى إن التدريب يسبق التنمية المهنية فهنالك بحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية وفقاً لمتطلبات المعلمين ودراسة القدرات والمؤهلات ومعدلات الأداء لتحديد التدريب المناسب ومن ثم التخطيط لإبرام التنمية

المهنية التي يحتاجها المعلمين، من خلال إيجاد برامج متطورة تحتوي على أحدث المجالات واستخدام التقنية المعاصرة والتكنولوجيا في تصميم تلك البرامج.

حيث أنه من خلال التطورات التي تشهدها القطاع التربوي في العالم، جعلت الدول تهتم بالتنمية المهنية لجميع المعملين حيث إنهم يشكلون عصب العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها وعليه يتوقف نجاح العملية التربوية، لبلوغ غايتها وتحقيق دورها في إنتاج العنصر البشري القادر على العمل والراغب فيه.

أهداف ومبررات التنمية المهنية:

لا بد لأي برنامج تنموي يراد له أن يكون فعالاً على أعلى مستويات النجاح من أهداف واضحة محددة وفق " الحاجات التنموية" لأن تحديد الهدف التنموي هو المؤشر الذي يوجه النشاط والبرامج التنموية في الاتجاه الصحيح، وعليه فإن وحدة التنمية المهنية تهدف إلى ما يلي(Bubb, 2004, p8):

١. التشجيع على بلوغ أعلى درجات الجودة في الأداء، مما يزيد القدرة في تحقيق المعايير الوطنية في العملية التعليمية.

٢. تعميم مبدأ التعلم التعاوني والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة، والذي يعول عليه الدور الأكبر في نجاح تحقيق أهداف برامج التنمية المهنية.

٣. تطوير الشعور بالمسؤولية الملقاة، وتحديد مدى القدرة على الوفاء بالمسؤوليات في جو من الرضا والالتزام المهني.

٤. تنمية مجال التقويم، والاعتماد على البدائل الفعالة في ذلك.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن عملية التنمية المهنية للمعلم تهدف إلى إحداث ثلاثة أنواع من التغيرات وهي كما يلي:

- التغير في المهارات أي تغيير في مهارات المعلميين تبعاً للحاجات ومواجهة المتطلبات وهي بذلك تمثل المقدرة على أداء أعمالهم بكفاءة عالية.
- التغير في المعارف ويقصد به تغير طريقة إدراك المعلمين للأمور المحيطة بهم لتكون بطريقة عملية تساعدهم على حسن تقييمهم للأمور واتخاذ القرار المناسب تجاهها.
- التغير في الدافعية للأداء أي رغبة المعلمين بشكل مختلف وبطريقة أخرى تساهم في زيادة فاعليهم وإنتاجيتهم.

مطالب التنمية المهنية للمعلم:

إن إعداد المعلم عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وعلية فإن التمية المهنية للمعلم عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهى عند تخرج الطالب من الكلية، فقد أملت التطورات تفكيرا جديدا في مهام المعلم، و مراحل إعداده، والتي أصبحت تتوثق وتتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها الاحتفاظ بكفاية المعلم مدى حياته المهنية. إن طرح الاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء المعلم يتطلب شروطا أساسية تتمثل فيما يلي(الناقة وابو ورد، ٢٠٠٩، ص٢٤):

١ - أن تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المنهج الاستحداثي، و لذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل و التجهيزات والمباني الملائمة، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية.

٢ - توفير المناخ الملائم لاطلاع المعلم بدور جديد فعال في تحديث وعصرنه التعليم، وممارسة البحوث والاستحداثات.

٣ - اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي.

٤ - تحقيق التغير الاجتماعي المنشود.

٥ - أن يكون هناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة و محدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية.

إعداد معلم اللغة العربية

تشمل برامج إعداد معلم اللغة العربية على جوانب عدة، وهي(الأدغم، ٢٠١٤):

أولاً: الجانب التخصصي لبرنامج اللغة العربية: ويعني إعادة النظر في المقررات التخصصية المرتبطة ببرامج اللغة العربية من حيث محتواها ومضمونها، بحيث تتضمن مقررا تخصصيا يدرس فيه الطالب المعلم القراءة معلم له فلسفته وأهدافه وجوانبه النفسية، وتوسعا في المقررات الدينية بالعمق الذي يؤهله لمواجهة متطلبات العصر ومتغيراته، ومقرراً لأحكام التجويد وقراءة القرآن، ومقرراً لكتابة البحوث، ومقرراً للصوتيات و مهارات تدريس اللغة العربية.

ثانياً: الجانب المهني، ويعني: إعادة النظر في المقررات التربوية والنفسية، بحيث يتم التركيز على الخلفيات والأسس التي تعد أساسا لتنمية المهارات التدريسية والبعد عن الموضوعات التي ليس لها أي صلة بالمواقف التدريسية في حجرة الدراسة، وممارسة طرق تحديث بعض المقررات التي تسهم مساهمة فعالة في تثقيف الطالب المعلم وتحسين أدائه، مثل: علم النفس اللغوي، وأساليب الاتصال بالجماهير، والنحو اللغوي للأطفال، و التركيز على المعلومات المرتبطة بالتفاعلات اللفظية وغير اللفظية وتضمينها في المقررات التربوية ولا سيما مقررات المناهج وطرق التدريس، و التدريب على الاستخدام الفعال للوسائل والتقنيات التكنولوجية وطرق إنتاجها

ثالثاً: الجانب الثقافي: الذي يجب يجب أن يتضمنه برنامج إعداد معلمي اللغة العربية ؛ ليمكنهم من الإلمام بقاعدة ثقافية عريضة، يطلع من خلالها على عناصر الحضارة والثقافة السائدة، وأهم المشكلات التي يعاني منها المجتمع العربي والإسلامي والعالمي، وهذه الأبعاد الثقافية في إعداده محكومة بالتوقعات المستقبلية من العملية التعليمية، مما يبرز أهمية التركيز على المقررات التي تساعده على أداء وظيفته باعتباره مصريا عربيا مسلما عضوا في المجتمع داخل المدرسة وخارجها.

وترى الباحثة أن برامج إعداد معلم اللغة العربية تنبثق من أهمية اللغة العربية كونها ليست كسائر المواد الدراسية، فهي الوعاء التي تصب فيه جميع المواد الدراسية، والذي يستوعب الحقائق والخبرات الانسانية تفكيراً وتعبيراً.

إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية:

تعد قضية إعداد المعلم من القضايا الأساسية التي تصدت لها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وأولتها الاهتمام، نظراً لما لها من تأثير على فاعلية المعلم عن طريق إكسابه معارف ومهارات وخبرات تتصل بعمله التربوي، وقد حددت اللجنة العليا لسياسة إعداد المعلمين عدداً من ركائز إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، منها: تولي الجهات التعليمية المختصة عنايتها بإعداد المعلم المؤهل علمياً ومسلكياً لكافة مراحل التعليم حتى يتحقق الاكتفاء الذاتي وفق خطة زمنية، وتدريب المعلمين عملية مستمرة، توضع لغير المؤهلين مسلكياً خطة لتدريبهم وتأهيلهم كما توضع للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم، وتشجيع المعلمين الذين ينخرطون في سلك التدريب من خلال توفير الحوافز والمكافآت(الحقيل، ١٤٣٢ه، ص٢٩٥٠٢٩٦).

وفي ضوء الكشف عن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تجد الباحثة أن إعداد المعلم وتدريبة يحظى بإهتمام كبير من قبل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وذلك لما له أهمية في تقدم المجتمع وتلبية حاجاته في عالم يتسم بالتغيير والتطور السريع، ووزارة التعليم، عملت وما زالت تعمل على توفير المعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً وثقافياً.

حيث المتتبع لتطور مستوى إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية يجد أنها تميزت بنمو كمي سريع في التعليم وذلك جاء نتيجة طبيعية لرغبة السكان في التعليم الذي حرموا منه سنوات طويلة، مما أدى إلى زيادة عدد الطلاب، مما دفع الدولة إلى افتتاح العديد من مؤسسات إعداد المعلمين، لتوفير إعداد كبيرة من المعلمين والمعلمات.

التحديات التي تواجه برامج إعداد وتدريب المعلمين:

إن الدارس لواقع مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين يُلاحظ عدداً من المشكلات المشتركة التي تعترض برامج إعداده منها(المفرج وآخرون، ٢٠٠٩)

١. غياب السياسات الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين.
٢. تعدد الجهات المسئولة عن إعداد وتدريب المعلمين والتفاوت في مستوى الإعداد.
٣. النمطية.
٤. الافتقار إلى إطار نظري لإعداد وتدريب المعلمين.
٥. غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين.
٦. التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد وتدريب المعلمين .
٧. عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الأدائية أو العملية التطبيقية.

٨. دور مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين في تعزيز مهنة التعليم في دول الخليج العربي.
٩. افتقار مؤسسات إعداد وتدريب المعلمين إلي البحث والتجريب التربوي.
١٠. الانفصال بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة.

وقسم عبدالمنعم (١٤٣٤ه، ص٣١ -٣٢) التحديات التي تواجه إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية إلى ثلاثة محاور، كما يلي:

أولاً: تحديات تتعلق بالمعلم عند مشاركته في برامج تأهيل المعلمين، منها:

عدم وجود خلفية نظرية، وعدم الإلمام باللوائح والأنظمة، وعدم وضوح أهداف التأهيل، وجود عبء تدريسي كبير، وعدم التعاون من قبل المعلمين المميزين، وانشغال الإدارة المدرسية.

ثانياً: التحديات التي تواجه المشرفين التروبيين عند المشاركة في برامج تأهيل المعلمين، منها:

كثرة الأعمال الفنية، كثرة الأعمال الادارية، الانشغال لسد العجز في عدد معلمي التخص، والاجتماعات المتتالية، وضغوط العمل وكثرة متطلباته من قبل الإدارة العامة والوزارة، وعدم وجود خطة واضحة للتأهيل

ثالثاً: التحديات التي تواجه اعضاء هيئة التدريس في كليات التربية عند المشاركة في برامج تأهيل المعلمين، ومنها:

الانشغال في البحث العلمي، والمسؤولية الفنية للمقررات، والمسؤولية الادارية للطلاب، وكثرة الملاحظات على مدار اليوم الواحد، وكثرة الاجتماعات

واللقاءات، وعدم مناسبة وقت التأهيل، والاشراف على التربية العملية، وقلة الامكانات.

فيما بينت دراسة ابو عطوان(٢٠٠٨، ص١٧٩ -١٨٠) عدداً من معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وهي:

- معوقات تتعلق بالاحتياجات التدريبية، منها: عدم اجراء مسح شامل لاحتياجات المعلمين التدريبية، و عدم الأخذ برأي المعلمين في احتياجاتهم التدريبية، وضعف العلاقة بين الاحتياجات التدريبية والتدريب.
- معوقات تتعلق بتخطيط البرامج التدريبية، منها: عدم الاعتماد على أسس مبادئ تربوية واضحة أثناء التخطيط، وقلة مشاركة الخبراء في عملية التخطيط، وعدم ارتباط تخطيط البرامج التدريبية بالجودة التدريبية.
- معوقات تتعلق بأهداف البرامج التدريبية، منها: أن أهداف البرامج التدريبية لا تتسم بالتنوع والشمول، وعدم انبثاق أهداف عملية التدريب من احتياجات المعلمين التربوية الحقيقة، وعدم تحقيق عمليات التدريب لأهدافها، وكثرة أعداد المعلمين المتدربين، وعدم ارتباط أهداف البرامج التدريبية بمشكلات الطلاب التعليمية والسلوكية التي يواجهها المعلم.
- معوقات تتعلق بالمحتوى، أبرزها: عدم تناسب محتوى التدريب مع قدرات المعلمين واحتياجاتهم الحقيقية، وجود فجوة بين محتوى التدريب وطبيعة عمل المتعلمين، وعدم مواكبة المحتوى للتغيرات التربوية والتكنولوجية الحديثة، وفقدان المحتوى التدريبي للترابط، وعم تناسب المحتوى مع الواقع التعليمي، ووجود تكرار في فعاليات محتوى برامج التدريب.
- معوقات تتعلق بالأساليب والوسائل التعليمية، ومنها: أنها لا تساهم في تفعيل دور المشاركين، ولا تناسب المعلمين، وأنها تقليدية، وتقتصر على المحاضرة والالقاء وورش العمل، ولا يتم استخدام التكنولوجيا أثناء التدريب.

- معوقـات تتعلـق بـالتقويم، أبرزهـا: عـدم وجـود برنـامج واضـح للتقـويم، وغيـاب الموضوعية في عملية التقويم، والمجاملة في تقويم المتدربين، وعـدم وجـود برنـامج متابعة ميدانية.
- معوقـات تتعلـق بالمـدربين، أبرزهـا: قلـة الكفـاءة، واختيـارهم وفـق معـايير غـير واضحة، وضعف المـام المـدربين باحتياجـات المعلمـين، وتجاهـل المـدربين لأفكـار المشاركين وآرائهم.
- معوقـات تتعلـق بتوقيـت الـبرامج التدريبيـة وهـي التـذمر مـن طـول مـدة التـدريب، الشكوى من تنفيذ التدريب في أيام العطل، وضيق وقت المعلمـين وذلـك لكثـرة الأعباء المدرسية.
- صعوبات تواجه البحوث الاجرائية لدى المعلمين من حيث ضيق وقت المعلمـين في ظـل الأعبـاء التدريسـية المفروضـة علـى المعلمـين، وضـعف الـدعم الاكـاديمي والمادي للبحوث الاجرائية، وضعف العقيدة البحثية لدى المعلمـين، وعـدم تـدريب المعلمين على البحوث الاجرائيـة، وضـعف الجـرأة والرغبـة في التجريـب والخـروج من المألوف.
- صعوبات تتعلق بالورش التعليمية قلـة المـدربين علـى تحديـد المشـكلات والتعامـل معهـا وفـق المـنهج العلمـي السـليم، وقلـة عـدد المـؤهلين لقيـادة الـورش التعليميـة، وعدم الاستفادة من التقنيات الحديثة، وعدم توفر الامكانات المادية كالاجهزة والمعدات اللازمة.
- معوقات تتعلق بمكـان التدريب وذلـك بسـبب عـدم تـوفر أمـاكن للتـدريب وأنمـا يتم التدريب داخل المدرسة بحيث يكون هذا المكان غير مهيء للتدريب، وعدم توفر الأثاث المناسب للمتدربين، وعدم توفر وسائل الراحة، وقلـة وجـود الأجهـزة التقنية أو قدم الموجود منها أو عدم صلاحيتها.

- معوقات تتعلق بموضوعات التدريب وذلك بسبب عدم مناسبة موضوعات التدريب لحاجات المتدربين مما يؤدي إلى عجز البرامج التدريبية في احداث التغيرات المطلوبة في اتجاهات ومهارات ومعارف المتدربين، كما أن عدم مواكبة الموضوعات للتطورات التربوية وعدم ادخال التكنولوجيا تعد من أهم العوائق التي تواجه المعلم.

وفي إطار هذه التحديات أصبح لزاماً على التربية تحمل مسؤولية مواجهة تلك التحديات وتوجيه كافة القدرات البشرية والمادية في سبيل التغلب على تلك التحديات والإنطلاق نحو التنمية(صاصيلا، ٢٠٠٥، ص٤٦)

وأشار دحلان (٢٠١٣، ص٣٦) إلى أن برامج إعداد معلم اللغة العربية يواجه كثيراً من النقد نظراً لكثرة المشكلات التي يتعرض لها، مما أضعف دور تلك البرامج في تحقيق أهدافها، ومن هذه الأسباب:

- غلبة الطابع النظري على الدراسة عموماً.
- غياب الجانب التطبيقي.
- ضعف الاعداد الثقافي.
- خلو الاعداد التربوي من الأفكار الجديدة التي تواكب التطور العلمي.
- عدم وضوح توصيف المقررات.
- قصور أساليب التعليم.
- معاناة التربية العملية من المشكلات.

وأشار السالوس والميمان(٢٠١٠، ص ٦٤ - ٦٩) إلى أن برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية (جامعة طيبة انموذجاً) يواجه عدداً من التحديات، كما يلي:

أولاً: تحديات تتعلق بأهداف برنامج أعداد المعلم، ومنها:

أن أهداف برامج إعداد المعلم يغلب عليها الشمول والعمومية، وتحتاج إلى وجود أهداف إجرائية تنبثق عنها، وعدم وجود مثل هذه الأهداف الاجرائية أدى إلى افتقار البرنامج إلى معايير لتقييم البرنامج وتطويره.

ثانياً: تحديات تتعلق بسياسة القبول ببرنامج إعداد المعلم، ومنها:

اقتصار سياسة القبول على المفاضلة بين المتقدمين على درجاتهم الثانوية فقط، وتجاهلها للجانب السلوكي، واقتصار المقابلة الشخصية على تخصصات محددة وهي كلية الطب والهندسة دون كلية التربية.

ثالثاً: تحديات تتعلق بنظام الدراسة، منها:

تزاحم المقررات وضعف التكامل بينها في مكونات الاعداد(الثقافي والتخصصي والتربوي).

رابعاً: تحديات تتعلق بالتربية العملية، ومنها:

عدم إعطائها الوقت الكافي، وعدم تفرغ الطالب لها حيث يكون مرتبطاً بدراسة مقررات دراسية اخرى، وقصر وقت التربية العملية بحيث تقتصر على الفصل الدراسي الاخير.

خامساً: تحديات تتعلق بتوصيف المقررات، ومنها:

يغلب على المراجع الاساسية القدم وعدم الحداثة، افتقارها لمعالجة القضايا الفكرية والثقافية المعاصرة، وغلبة الجانب المظري على الجانب التطبيقي، والحشو والتكرار.

سادساً: معوقات تتعلق بوسائل تقويم برامج إعداد المعلم، ومنها:

اقتصار بعض المدرسين على تقويم الاعمال الفصلية للطالب من خلال الاختبارات الشفهية او التحريرية فقط، واقتصارها على قياس استيعاب الطالب في مادة قد يكون حفظها في كثير من الاحيان.

المعوقات التي تواجه إعداد معلم اللغة العربية:

أشارت العمرش(٢٠١٣) إلى أن من معضلات برامج إعداد معلمي اللغة العربية وجود معادلات صعبة تحكم هذه البرامج، ويصعب الموازنة بينها، ومن ذلك:

- صعوبة الموازنة بين الرغبة في تحقيق مستوى التمكن في أجزاء من المحتوى وبعض المهارات المرجوة، وبين مجرّد تغطيتها هي وغيرها بشكل عام مع عدم ضمان الجودة العالية للتطبيق الفعّال.
- وجود مفارقة بين ضرورة تقويم أداء الطلاب في البرنامج لاستبعاد العناصر الضعيفة وغير الصالحة، فضلاً عن توجيه الطلاب لتحسين أدائهم، باعتبارهم معلّمي المستقبل، في مقابل الرغبة في التأكيد على الأبعاد العاطفية والانفعالية للطلاب.
- الموازنة بين الحاجات الآنية للطلاب في مقابل الحاجات المستقبلية، ومنها ما يتصل بمستقبل اللغة في عالم التعليم.

ومن خلال استعراض التحديات السابقة ترى الباحثة أن من أكبر التحديات التي تواجه برامج إعداد معلمي اللغة العربية التطورات والمستحدثات التكنولوجية، وضعف مواكبتها للثورة التكنولوجية، بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين، كما أن التحديات والمعوقات تظهر في كل أجزاء برامج الاعداد، بدءاً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم.

كما أن هناك مشكلات تواجه إعداد المعلمين وهي ندرة البرامج التدريبية المخصصة للمعلمين ويقوموا بالتركيز على أسلوب الاستبانة كأسلوب وحيد

لتقويم البرامج، وقلة التطبيق العملي أثناء البرنامج، وهناك مشكلات شخصية تتمثل بأن المشرفين التربويون لا يساعدون المعلمين في اختيار البرامج المتوافقه مع احتياجاتهم التدريبية، كما أن المدراء يهملون متابعة أثر التدريب على معلميهم بعد عودتهم من البرامج، ولا يساعدون المعلمين في اختيار البرامج المتوافقه مع احتياجاتهم، كما أن هناك وجود فجوة بين ما يتدرب عليه المعلم وما يوجهه اليه المشرف التربوي، وأن المدير يتأثر بالعلاقات الشخصية أثناء ترشيح المعلمين للبرامج التدريبية.

و تعتقد الباحثة أنه يجب على هذه المؤسسات" تحديد أدوار ووظائف ومهام المعلم في كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص، وأن يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية وأهدافه ومجرياته اعتمادًا علي الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة، وحسب المرحلة التعليمية التي سيعملون فيها من جهة أخرى، وحسب قدراتهم من جهة أخرى.

النتائج:

تستنتج الباحثة من البحث الحالي عدة استنتاجات وهي:

١ - هناك توجهات في المملكة العربية السعودية في تطوير إعداد المعلمين.

٢ - تقوم الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلم اللغة العربية على أساس الكفايات، والمهارت، والنظم.

٣ - من أهم التحديات التي تواجه برامج وإعداد وتدريب المعلمين، غياب السياسة الوطنية المتعلقة بإعداد وتدريب المعلمين.

٤ - تلعب الاتجاهات المعاصرة دوراً جوهرياُ في تحقيق مطالب التنمية المهنية للمعلمي.

التوصيات:

- اتباع الاتجاهات المعاصرة في إعداد معلمي اللغة العربية والتي أدخلت تحولاً على مفاهيم الإعداد، لتصبح اكثر شمولاَ وعمقاً واستمرارارية، فتتجاوز مجرد الإعداد والتدريب على إتقان مهارات التدريس تخطيط الدروس وإعداد المواد التعليمية إلى أفاق أوسع من النمو المهني.
- العمل على التحديث المستمر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية وتنميتهم، من منظور الاتجاهات المعاصرة.
- قيام وسائل الإعلام ومراكز البحث العلمي بدورها الداعم لترسيخ مفاهيم إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.
- غرس الوعي لدى المعلمين بحاجتهم إلى الإعداد والتدريب المستمر لمواكبة العصر وفهم متغيراته، واكتساب خبرات جديدة تساعد على النجاح في العمل وإتقانه.

المراجع باللغة العربية:

- أحمد، دينا علي حامد. (٢٠٠٧). الاعتماد المهني للمعلم في ضو خبرات بعض الدول المتقدمة "دراسة تطبيقية". الإسكندرية. دار الجمعة الجديدة
- الألمعي، علي بن عبده بن علي. (٢٠٠٧). تفعيل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الأدغم، رضا(٢٠١٤). رؤية مستقبلية لتطوير إعداد معلم اللغة العربية، مكتب التربية العربية لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- آدم، زاليكا(٢٠٠٥). برنامج تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة وأثره في تطوير أدائهم بولاية ملاكا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية العالمية، ماليزيا.
- ابو عطوان، مصطفى (٢٠٠٨). معوقات تدريب المعلمين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.
- بورشك، امل.(٢٠١٣). المعلم (إعداد – تدريبه - كفاياته): دراسات تربوية عن اثر تدريب المعلم والمدير في المدرسة ودور المدرسة المجتمعية، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون
- البوعي، حنفي(٢٠٠٣). برنامج تنميه اداء معلمي اللغه العربيه في تدريس مهارات القراءه الناقده وفعاليته في تنميه هذه المهارات لدي تلاميذهم بالمرحله الاعداديه، اطروحة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات، القاهرة. مصر.

- الحربي، حياة (٢٠٠٦). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، عدد (١٣)، ص ٣١٥.
- الحقيل، سليمان (١٤٣٢هـ). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، ص ٢٩٥ -٢٩٦
- خضير، رائد والخوالدة، محمد ومقابلة، نصر وبني ياسين، محمد (٢٠١١). خصائص المعلم الفعال، المجلة الاردنية في العلوم التربويةن المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص ١٦٧ -١٨١.
- دحلان، عمر(٢٠١٣). درجة تولفر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم التربية العربية في كلية التربية بجامعة الاقصى، مجلة جامعة الاقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، ١٧(٢)، ص ٥٣ -٦٦.
- السبع، سعاد؛ غالب، احمد؛ عبده، سماح(٢٠١٠). تقويم برامج اعداد نعلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٣(٥)، ص٩٦ -١٣٠.
- السنيني، فهد.(٢٠٠٧). تحديد الاحتياجات التدريبية والكفايات لتعليمية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، واقتراح برنامج تدريبي لرفع كفاياتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- صاصيلا، رانية (٢٠٠٥). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة دمشق، المجلد (٢١)، العدد الثاني
- عبدالمنعم، جمال.(١٤٣٤هـ) نأهيل وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.

- عبده، سامية(٢٠٠٩). تقويم برامج اعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صتعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

- عطية، محسن، والهاشمي، عبدالرحمن.(٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، بغداد: دإر المناهج للنشر والتوزيع.

- غنيم، مرزوق يوسف (٢٠١١). التعلم مدى الحياة - اطر مرجعية لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر السنوي لمركز البحوث التربوية من الفترة ٢٦ -٢٧ مارس، بيروت - لبنان

- القرشي، رانية بنت محمد بن ضيف الله. (٢٠٠٩). واقع تطبيق المدارس المتوسطة بمدينة الطائف لبعض الاتجاهات المعاصرة في إدارة الصف من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

- قستي، ليلى بنت حسين محمد. (٢٠٠٨). تصور مقترح للتطوير المهني الذاتي لمعلمات اللغة الانجليزية بمراحل التعليم العام في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- الكيلاني، خالدة.(٢٠٠٧). تطوير انموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الاردنية استنادا إلى نماذج عالمية معاصرة، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الاردتية، عمان، الاردن

- مصلح، معتصم "محمد عزيز". (٢٠١٢). مدى ممارسة الطلبة/ المعلمين في جامعة القدس المفتوحة لمهارات التدريس من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة جامعة الأقصى (سياسة العلوم الإنسانية)، ١٦(٢)، ص

- المفرج، بدرية والمطيري، عفاف وحمادة، محمد. (٢٠٠٧). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً. إدارة البحوث والتطوير التربوي. وزارة التربية والتعليم - دولة الكويت، ص ٣٧ -٣٨.

- الناقة، صلاح؛ وابو ورد، ايهاب.(٢٠٠٩). إعدادالمعلم وتنميته مهنيًا في ضوء التحديات المستقبلية، المؤتمر التربوي (المعلم الفلسطيني – الواقع و المأمول)، الجامعة الاسلامية: غزة، فلسطين

- النبوي، أمين محمد وعمار، حامد. (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم "حالة كلية التربية نموذجاً". مصر. آفاق تربوية متجددة.

- الهسي، جمال.(٢٠١٢). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعات قطاع غزة في ضوء معايير الحودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية: غزة

المراجع باللغة الانجليزية:

- Bubb,S (2004), The Insiders Guide to early Professional Development: Succeed in your first five years as a teacher. London: Rutledge Falmer

- Franklin, Ch. (2013). Common Core State Standards and the Future of Teacher Preparation in Statistics. The Mathematics Educator 2013, 22(2

- Ingersoll.R. (2007). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations, The Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania
- Kent D(٢٠٠٢) Reculturing Schools, Enhancing School Culture. Excerpted From Positive or negative Journal of staff Development, Vol. 23, p3.
- John S. Brownstein, Ph.D., Clark C. Freifeld, B.S., and Lawrence C. Madoff, M.D. N Engl J Med 2009; 360:2156May 21, 2009DOI: 10.1056/NEJMp09040
- Pelon, C., &Wojciakowski, C. (2013).Teacher Preparation: Answering the Call of Educational Reform. Colleagues, 10(2).1-5Available at: http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol10/iss2/9
- .Power, B., & Klopper, C. (2011). The Classroom Practice of Creative Arts Education in NSW Primary Schools: A Descriptive Account. International Journal of Education & the Arts, 12 (10/11), 1- 26
- Struyven K.; De Mayste.M(2010): Competence-Based TeacherEducation:An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View - Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, v26 n8 p1495-1510
- Tellez, k. (2013). An Analysis of the Structure and Assessment of Standards for Teacher Candidates and Programs, p 5-6. Available at: http://people.ucsc.edu/~ktellez/tellez_sense_6_18_13.pdf.

أساليب ومجالات مراكز التدريب التربوي وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية

إعـداد

د. فخرية محمد اسماعيل خوج

أستاذ التربية الإسلامية المشارك

المستخلص

هدف البحث الحالى إلى بيان ما تقوم به مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وتحقيقاً لأهداف البحث طبقت الباحثة المنهج الإستدلالى.

وقد توصل البحث لعدد من النتائج كان منها :

- مجالات التنمية المهنية سواء على المستوى الثقافي أو على مستوى التخصص أو على مستوى المجال التربوي المسلكي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات المعرفة.
- المجال الثقافي كأحد مجالات التنمية المهنية بما يتضمنه من قيم وأفكار ومعتقدات وتوجهات نحو المجتمع ونحو المهنة، يستلزم لتحقيقه عملية توليد للمعرفة.
- المجال التربوي المسلكي كأحد مجالات التنمية المهنية يرتبط بدوره بنشر المعرفة عن طريق إيصالها إلى المستفيدين منها وهم الطلاب.
- من أهم معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى فرض برامج التدريب المطبقة على المعلمين دون اعتبار لمشاركة إيجابية تعبر عن حاجتهم و تحقق رغباتهم و تعترف بجهودهم، وشكلية برامج التدريب المطبقة في أكثر الأحيان، وعدم منحها حقها من التمويل و التجهيز و التنظيم في مستوى الكفاية.

وقد أوصى البحث بعدد من التوصيات كان منها :

- إقامة ندوات وفاعليات في مركز التدريب التربوي حول تطوير وتنمية الجوانب الفنية والتربوية للمعلمين.

- زيادة الاهتمام ببيئة مراكز التدريب وجعلها أكثر جذباً للمتدربين من مختلف القطاع التعليمي.
- يجب أن يراعى فى إعداد برامج التدريب للعلمين تحديد إحتياجتهم التدريبية وضع الأهداف التدريبية التى تخدم إحتياجتهم وإعداد المادة التدريبية المناسبة لذلك، واختيار المدربين المناسبين وتقويم البرنامج التدريبي ومتابعة أثر التدريب.

Abstract

The aim of the present research to the statement of what you are doing educational training centers in the achievement of professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia.

In order to achieve the objectives of the research were applied researcher deductive approach.

Find the number of results have been reached, including:

- Whether the areas of professional development at the cultural level or on the level of specialization or the educational field attitudinal level closely linked to the operations of knowledge.
- The cultural field as one of the areas of professional development enriched by the values, ideas and beliefs and attitudes about society and about the profession, be necessary to achieve the process of generating knowledge.
- The educational field attitudinal as one of the areas of professional development in turn is linked to the deployment of knowledge through delivery to beneficiaries who are students.
- Of the most important obstacles to the achievement of professional development for teachers through programs Educational Training Centers impose training programs applied to teachers without regard to positive for the participation of expressing their needs and achieve their desires and recognize their efforts, and formal training programs applied more often, and do not grant the right of funding and processing and organization in the standard of efficiency.

Find a number of recommendations which have been recommended:

- The establishment of the figures in seminars and educational training center on the development and the development of technical and educational aspects of the teachers.
- Increased interest in the environment of training centers and make it more attractive for the trainees of various educational sector.
- Must be taken into account in the preparation of training programs for teachers identify training Aanaajthm put the training objectives that serve Aanaajthm and the preparation of appropriate training material for it, and choose the right trainers and training program evaluation and follow-up impact of the training.

اولاً : مقدمة :

أدى التطور التقني والإنفجار المعرفي إلى العديد من التغيرات في بيئة العمل داخل المنظمات المختلفة، ولم تكن المنظمات التربوية بمنأى عن تلك التغيرات فبذلت بدورها جهوداً مكثفة للإرتقاء بمستوى العمل والأداء العام لمنسوبيها، حيث شكلت التنمية المهنية والتدريب وتأهيل القوى البشرية أهمية بالغة للمنظمات التربوية والتعليمية لكونها منظمات تعنى بتربية الإنسان وتطويره لكونه الركيزة الأساسية في التنمية الشاملة للمجتمعات.

لذلك تعتبر التنمية المهنية للمعلمين في مجال التربية والتعليم عاملاً أساسياً فى المنظومة التعليمية لتحسين أدائهم، ورفع كفاءتهم المهنية على مختلف مستوياتهم الوظيفية وطبيعة أدوارهم التعليمية.

والتنمية المهنية كلمة جامعة شاملة، والتنمية المهنية تعنى التنمية في مجال مهني معين، وهى الأداة التي يستخدمها المعلمين لتدعيم مهاراتهم الشخصية في مجال المهنة والتخصص الذي يدرسونه، ويعد الإستمرار والنمو من أهم مميزات المهنة فى هذا العصر المتطور، ولذلك يحرص المجتمع دائماً على التطوير والتجديد في تنمية المعلمين تنمية مستمرة تسهم بشكل كبير في الإرتفاع بمستوى كفاءتهم المهنية.[1]

وتعد التنمية المهنية للمعلمين من الدعائم الرئيسة التي يتم من خلالها تطوير وتنمية العديد من الكفايات المهنية اللازمة للقيام بمهامهم بفاعلية، وحيث أن مراكز التدريب التربوي تسهم في تنمية المعلمين مهنياً من خلال ما تقدمه من برامج متخصصة لذلك نجدها تسهم وبشكل رئيس في رفع كفاءتهم المهنية.

(١) على، عادل سيد (٢٠٠٨م) التنمية المهنية لمعلمى التعليم الصناعى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، ص٢٥.

وفى المملكة العربية السعودية نالت التنمية المهنية للمعلم أهمية كبيرة حيث تشير خطة التنمية التاسعة الصادرة عن وزارة التخطيط السعودية عام (١٤٣١هـ) إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية من خلال إخضاع المعلم لبعض البرامج التطويرية التي تهدف إلى تنميته مهنياً لتطوير أدائه التربوي والمهني. [(١)]

ومن الجهود البارزة لاهتمام المملكة بالعملية التعليمية ومن ثم بالتنمية المهنية للمعلم تبني حكومتها فكرة مشروع تطوير والذي يهدف بصورة عامة لتطوير التعليم في جميع مناحيه ومختلف مجالاته، ومن أهم فروعه مشروع تأهيل المعلمين حيث كان الهدف الرئيس لهذا المشروع هو " تهيئة وتمهين المعلمين من خلال إكسابهم المهارات التي تساعدهم على تبني استراتيجيات التغيير وتساهم في تطوير أدائهم المهني لتحقيق الأهداف التربوية ".

وتعد مراكز التدريب التربوي هى الجهة المنوطة بتحقيق ذلك المشروع لما لها من أدوار فاعلة في تنمية العديد من الجوانب المهنية المختلفة للمعلمين من خلال البرامج التدريبية الشاملة.

وقد حدد دليل التدريب التربوي عام (١٤٢٢هـ) جانب من أهداف وأدوار مركز التدريب التربوي بالمملكة ومنها تحقيق النمو المهنى المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية ورفع مستوى أدائهم في العملية التعليمية وزيادة الطاقة الإنتاجية لدى جميع العاملين وإعداد الكوادر الوطنية المدربة في شتى التخصصات التى تحتاجها الوزارة، وتنمية بعض الّإتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين، وإكساب المتدربين القدرة على تطبيق الأفكار والأراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات بما يؤدى إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي، وزيادة قدرة

(١)خطة التنمية التاسعة.(١٤٣١هـ). وزارة التخطيط السعودية، ص٣٧٦.

المتدربين على التفكير الإبداعي بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى. [١]

وتأسيساً على ما سبق فقد تأكد للباحثة ضرورة القيام بدراسة أساليب ومجالات مراكز التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية فى التنمية للمعلمين.

١ - مشكلة البحث:

تعد التنمية المهنية لمعلمى المدارس أحد الخطوات الهامة في تطوير العملية التعليمية لرفع أداء المعلمين ومن ثم الحصول على مخرجات تعليمية قوية ومتميزة، الأمر الذي دفع العاملين في القطاعات التربوية وعلى رأسهم القيادات بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بالاهتمام بالتنمية المهنية والعمل على تحقيق أهدافها بكافة السبل، ومن المؤشرات الإيجابية الملموسة على اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتنمية المهنية لمعلمى المدارس قيام الوزارة منذ العام الدراسي ١٤١٨ه/١٤١٩هـ بتطوير آليات وأدوات التدريب التابعة للوزارة وتطوير مراكز التدريب التربوي، كما طورت اللوائح والأساليب وأصدرت عدداً من التنظيمات والأدلة، فقامت بتنفيذ مشروع لإعداد وتحكيم الحقائب التدريبية وغير ذلك من الخطوات التي تهدف إلى دفع التدريب التربوي إلى الأمام. [٢]

وبالرغم من تلك الجهود المبذولة إلا أن الواقع التربوي يعكس وجود الكثير من المشكلات التي تقف عائقاً في سبيل اكتمال ذلك التحول، حيث تشير دراسة "الزايدي" المطبقة عام (٢٠١٢م) إلى" أن العملية التعليمية في المملكة العربية

---

(١) دليل التدريب التربوى والإبتعاث، ١٤٢٢هـ، الإدارة العامة للتدريب التربوى والإبتعاث، ص٨

(٢)الطريقي، صالح بن أحمد (١٤٢٩ه). التدريب التربوي، ط١، الشماسية، ص٨

السعودية مازالت تعانى من استخدام الأساليب التقليدية في الأداء [1] ومن المؤشرات السلبية التي قد تنبئ عن وجود قصور في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم العام ما أشارت إليه دراسة "الحربي" المطبقة عام (٢٠٠٧م) والممثلة في انخفاض مستوى اختبارات المقابلات الشخصية للمتدربين التي لا تبنى على أسس علمية وعدم وجود أدوات قياس تحدد الاحتياجات التدريبية والمهارات المطلوب تنميتها بدقة، ومن ثم وضع البرامج التدريبية المناسبة لاحتياجاتهم، وفي سبيل التغلب على تلك الآثار السلبية أوصت العديد من الدراسات منها دراسة "الحربي" المطبقة عام (٢٠٠٧م)، ودراسة أبو "عظمة" المطبقة عام (٢٠٠٩م) بضرورة تطوير مراكز التدريب التربوي وتوفير كافة الإمكانات التي تتطلبها التنمية المهنية للإدارة المدرسية.

ونظراً لأهمية أساليب ومجالات التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية وكذلك أهمية التنمية المهنية للمعلمين وما تخلفه من أثار إيجابية فى العملية التربوية، يأتي هذا البحث من أجل تحديد دور مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وتتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أساليب ومجالات مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

أ - ما أساليب مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

---

(١)الزايدى، أحمد محمد. (٢٠١٢م). تصور مقترح لمعلم التعليم العام في القرن الواحد والعشرين في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. ٧(١٢٣)، ١٧٩ -١٩١.، ص١٨١

ب - ما مجالات مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية؟

ت - ما معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى ؟

ث - ما احتياجات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى ؟

٢ - أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

أ - تحديد أساليب مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

ب - تحديد مجالات مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

ت - تحديد معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى.

ث - تحديد إحتياجات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى.

٣ - أهمية البحث:

انطلاقاً من الأهداف التي يسعى البحث إلى تحقيقها فإن أهمية هذا البحث تكمن في النقاط التالية:

- تنبع أهمية البحث من أهمية ألأدوار التى يقوم بها المعلم فى العملية التربوية، وكذلك أهمية التنمية المهنية للمعلم لتحقيق تلك الأدوار.

- أهمية مراكز التدريب التربوي فى التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة وتطوير معارفهم وإكسابهم الخبرات لحل المشكلات المهنية الميدانية، وتحقيق الأهداف التربيوية.
- كما يؤمل أن يسهم البحث الحالي في مساعدة المسئولين بإدارات التربية والتعليم بمعلومات عن دور مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، مما يسهم في اتخاذ المبادرات الموضوعية من أجل العمل لاتخاذ المبادرات الموضوعية من أجل العمل لزيادة ذلك الدور، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين لتلبية حاجتهم التدريبية.
- يتوقع أن يسهم البحث في مساعدة الباحثين في تناول أبعاد أخرى لدور مراكز التدريب التربوي فى التنمية المهنية للمعلمين، وإيجاد علاقات أخرى بين هذه المتغيرات ومتغيرات أخرى للإسهام فى حل المشكلات الناجمة عن تلك العلاقات.

٤ - حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في المحددات التالية:

الحدود الموضوعية. سوف يقتصر هذا البحث على تحديد دور مراكز التدريب التربوي فى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٥ - مصطلحات البحث:

تتمثل المصطلحات الأساسية للبحث، فيما يلي:

- **مركز التدريب التربوي:**

عرفته وزارة المعارف عام (١٤١٩هـ) مراكز التدريب التربوي بأنها " مؤسسات منوطة بتقديم برامج منظمة ومخططة تمكن التربويين من النمو في المهنة التعليمية،

بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية، ويزيد من طاقة الموظف الإنتاجية.[1]

وتعرف الباحثة مركز التدريب التربوي إجرائياً: بأنه الجهة المنوطة بإعداد وتقديم خدمات التدريب التربوي لتأهيل وتنمية المعلمين مهنياً.

وتعرف الباحثة أساليب مراكز التدريب التربوى إجرائياً بأنه: الكيفية التى يقوم بها مركز التدريب التربوى لتنمية المعلمين مهنياً ومنها بحوث الفعل والتدريب على الإشراف التربوي.

كما تعرف الباحثة مجالات مراكز التدريب التربوى إجرائياً: مجموعة الأطر المحددة للمفاهيم التى تهدف عملية التدريب لإكسابها للمعلمين أثناء التدريب والممثلة فى المجال الثقافي ومجال التخصص والمجال التربوي المسلكي.

- **التدريب التربوي:**

عرف "أبوالنصر" التدريب التربوي بأنه: "عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى تلبية الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لدى الفرد من خلال زيادة معارفه وتدعيم اتجاهاته وتحسين مهاراته، بما يساهم في تحسين أدائه في العمل". [2]

وتعرف الباحثة التدريب التربوي إجرائياً بأنه: تلبية حاجات المعلمين التدريبية من خلال برامج معدة بأسلوب علمي دقيق بهدف تطوير مهارتهم وقدراتهم التربوية والفنية.

- **التنمية المهنية:**

---

(١)أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢م). مهارات المدرب المتميز، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط١، القاهرة، ص٢٢

(٢) وزارة المعارف(١٤١٩هـ) دليل المشرف التربوي، الرياض، الإدارة العامة للإشراف التربوي، ، ص١٤٠

عرف "حسام الدين" التنمية المهنية إجرائياً بأنها: "أنها عملية شاملة متكاملة مستمرة تهدف إلى الارتقاء بكفاءات وقدرات مديري مدارس التعليم الثانوي العام من خلال تزويدهم بمجموعة متنوعة من المعارف والمهارات والقيم وباستخدام أساليب رسمية، وأساليب غير رسمية ". [(١)]

كما تعرف الباحثة التنمية المهنية إجرائياً بأنها: تلك العملية المنهجية التي تهدف إلى تنمية القدرات العلمية والمعرفية وتلبية حاجات المعلمين من التدريب المستمر وحل المشكلات المهنية وتحقيق الأهداف التربوية.

٦ - منهج البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث تم تطبيق المنهج المنهج الوصفي، " حيث تقوم الدراسة الوصفية بوصف ما هو كائن وتفسيره، والإهتمام بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر ويذهب الباحث فى تطبيق المنهج الوصفى إلى أبعد من ذلك فيفسر ويقارن ويحلل". [(٢)]

---

(١)حسام الدين، محمد السيد. (٢٠١٢م). ملف الإنجاز (Portfolio) مدخل للتنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية. دراسات تربوية وإجتماعية -مصر ، مج ١٨، ع ٢ , ,ص ص.٥١ – ١٠٥، ص٦٤

(٢)عبدالحميد، جابر؛ وكاظم، أحمد. (٢٠٠٩م). مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس. القاهرة. دار النهضة العربية، ص١٣٤

ثانياً: المسح الأدبي والدراسات السابقة:

١ - المسح الأدبي:

١,١. تمهيد:

أصبح المعلم دعامة رئيسه للنظام التعليمي حيث تجاوزت مهام المعلم الجانب التلقيني والنقل السطحي للعلوم، فأصبح مساعداً على الإبداع وأصبح موجهاً لطاقات الطلاب نحو تحصيل المعرفة، مما جعل تطوير المعلم مهنياً أمراً ملحاً حتى يتمكن من القيام بدوره ومسؤولياته المنوط بها ليكون قادراً على التكيف مع المتغيرات المحيطة وملبياً للاحتياجات الراهنة والمستجدة.

ويمكن القول أن عملية تطوير المعلمين مهنياً تحتاج لعدد من العوامل المتكاملة لنجاح تطبيقها، فالتنمية المهنية عملية مستمرة طوال الحياة الوظيفية للمعلم، كما أن عملية التوجيه والإرشاد والدعم المبني على الخبرة مهم جداً نحو قضايا التنمية المهنية للمعلم. (١)

ويمثل التدريب التربوي أحد أهم أدوات التنمية المهنية للمعلمين وذلك لما يحدثه من تغيير إيجابي في تنمية مهارتهم على المستوى الفني والتربوي، علاوة على تعزيز قدراتهم على حل المشكلات الفنية التى تواجههم داخل وخارج الصف، ويرى "الطريقي" أن من أهم الأهداف التي يحققها التدريب التربوي تزويد المعلمين المتدربين بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة متغيرات العصر، كما يزيد من قدرتهم التربوية على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم وحل

(١)النبوي، أمين محمد.(٢٠٠٨م). مجتمعات التعلم والإعتماد الأكاديمي للمدارس ، سلسلة افاق تربوية متجددة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة، ص١٩١

مشكلاته، ويتم ذلك من خلال سد الاحتياجات التدريبية عن طريق التدريب في الداخل بواسطة مراكز التدريب التربوي. [١]

وتقوم مراكز التدريب بدور مهم فيما يخص التنمية المهنية للمعلمين وذلك من خلال توفير برامج تدريبية تهتم بالجانب المعرفي في تضمين معلومات كافية عن الاتجاهات الحديثة في العمل التربوي وتطبيقاته الميدانية.

١,٢. مراكز التدريب التربوي:

أ. مفهوم مراكز التدريب التربوي:

لم يتفق المختصين والمنظرين على تعريف واحد لمراكز التدريب التربوي لذلك فقد تعددت التعريفات الخاصة بمراكز التدريب التربوي ومن هذه التعريفات ما يلى:

عرف "الحارثي" مراكز التدريب التربوي بأنها "المنشآت التربوية التي أقامتها وزارة التربية والتعليم في المناطق والمحافظات، لتقديم البرامج والدورات التربوية لشاغلي الوظائف التعليمية على مدار العام وفق إستراتيجية وخطة موضوعة سلفاً". [٢]

ويرى "الدهاس" أن مراكز التدريب التربوي هى " مؤسسات تربوية تسهم في تطوير وتقدم العملية التعليمية وذلك من خلال ما تقدمه من برامج تدريبية لتنمية وتطوير الكوادر البشرية من شاغلي الوظائف التعليمية". [٣]

---

(١)الطريقي، صالح بن أحمد (١٤٢٩ه). مصدر سابق، ص٣٣

(٢)الحارثي، احمد هواس زايد، (٢٠١١م)، معوقات تدريب المديرين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف بنين، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، ص٥٤.

(٣) الدهاس، جابر، (٢٠٠٩م)، تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التدريب التربوي، الرياض، جامعة الإمام، رسالة ماجستير غير منشورة، ص١٤.

ويشير "الرمثي" إلى أنها "مراكز التدريب التربوي التابعة لإدارات التربية والتعليم بالمناطق والمحافظات بالمملكة العربية السعودية والتي تتبع وزارة التربية والتعليم، والتي تنعقد فيها البرامج التدريبية والتعليم في كل إدارة تعليمية". [١]

ويذهب "يوسف" إلى أن مراكز التدريب التربوي هي " مكان في موقع ثابت أو متغير يعني بتطوير برامج التدريب، والإعداد وتحسين كفايات العاملين في المجالات التربوية بين جميع الفئات ". [٢]

ب. أهمية مراكز التدريب التربوي:

أدى التغيير في أدوار وأهداف المدرسة إلى التغيير في أدوار القيادات التربوية التي ازدادت حاجتها إلى التنمية المهنية لتطوير أدائها وجعلها أكثر فاعلية في القيام بأدوارها، حيث يشير الحميدي (٢٠١٠) أن الاهتمام بالتدريب بدأ يتزايد في المجال التربوي تبعاً للحاجة الملحة إلى زيادة كفاءة المنظمات التعليمية والتربوية بتهيئة الظروف المواتية وتمكينهم من تطبيق ما تدربوا عليه، خاصة وأن ميدان التربية والتعليم يشهد كل يوم جديد، كما تعددت البحوث والدراسات في هذا المجال، مما يلزم القيادة التربوية مواكبة هذه التغيرات، والإفادة من نتائج البحوث والدراسات. [٣]

---

(١)الرمثي، سعد، (١٤٢٩ه).، استراتيجية مقترحة لتطوير عمليتي تحديد الاحتياجات التدريبية و تقويم الأثر التدريبي، الرياض، ملتقى التدريب و التنمية، ص٧.

(٢) يوسف، عبد القادر،(٢٠٠٤م)، ط ٢، تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بيروت، دار الكتاب العربي، ص٤٧.

(٣)الحميدي، منصور بن على بن منصور، (٢٠١٠م)، إسهام برنامج تدريب القيادات التدريبية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير آدائهم المهني، دراسة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، ص٣٠.

ومن خلال الحاجة الملحة للتدريب ظهرت أهمية مراكز التدريب التربوي كأماكن متخصصة تابعة لوزارة التعليم تضطلع بمهمة التدريب للمعلمين كخيار استراتيجي لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق الأهداف التربوية وفقاً للسياسة التعليمية، ويشير الدليل التنظيمي للتدريب الصادر عام (١٤٣٤ه) أن التدريب أصبح خياراً استراتيجياً يتأكد ذلك من خلال تنمية القوى البشرية والتأكد على زيادة مشاركتها ورفع كفاءتها عن طريق التدريب والتأهيل المستمر، والعناية بإعادة تأهيل وتدريب منسوبي المدرسة لرفع معدلات الإنتاجية بما يحقق الاستفادة القصوى من التقنيات والتجهيزات والمستجدات في المناشط التنموية. [١]

وتستمد مراكز التدريب التربوي أهميتها من إلزامية التدريب والتنمية المهنية لقيادات ومنسوبي المدرسة، فالتدريب والتطوير المهني حق لجميع منسوبي وزارة التربية والتعليم وواجب وظيفي وفق ما نصت عليه المادة رقم (٣٤) من نظام الخدمة المدنية الصادرة بالمرسوم الملكي رقم (٤٩) بتاريخ ١٣٩٧/٧/١٠ ه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إتاحة الفرص بتوفير البرامج التدريبية بمراكز التدريب التربوي لجميع شاغلي الوظائف التعليمية وفق احتياجاتهم التدريبية الفعلية، وتمكينهم من الالتحاق فيها.

ويؤكد الشمري (١٤٣٠هـ) على أن التدريب اكتسب في النصف الثاني من القرن العشرين أهمية متزايدة، نظراً لما شهدته الحقبة من ثورة معرفية، وتطور تكنولوجي غير مسبوق كماً ونوعاً، أدى إلى التركيز على عامل المعرفة في نطاق العلاقات الدولية المتبادلة، والاعتماد على مصدر متجدد لا نهائي، قوامه الأول والأخير العقل البشري، ولم يعد التدريب أداة تطويرية لمهارات الموظفين فحسب بل

(١)الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). الإدارة العامة للتدريب و الابتعاث، الطبعة الأولى، ص١١، ١٢

أصبح خياراً إستراتيجياً للاستثمار في الإنسان كأهم عناصر الإنتاج والتنمية البشرية، ومن ثم زادت أهمية مراكز التدريب التربوي. [1]

وبناء على ما سبق يمكن القول أن أهمية مراكز التدريب التربوي تنبع من:

- الاهتمام بالتدريب بدأ يتزايد في المجال التربوي تبعاً للحاجة الملحة إلى زيادة كفاءة المنظمات التعليمية والتربوية والقيادة التربوية.
- أن مراكز التدريب التربوي تضلع بمهمة التدريب للمعلمين كخيار استراتيجي لا يمكن الاستغناء عنه لتحقيق الأهداف التربوية وفقاً للسياسة التعليمية.
- إلزامية التدريب والتنمية المهنية للمعلمين، فالتدريب والتطوير المهني حق لجميع منسوبي وزارة التربية والتعليم وواجب وظيفي.

ج. أهداف مراكز التدريب التربوي:

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تنمية المهارات وتعزيز قدرات المعلمين من خلال تطبيق برامج تدريبية متخصصة للتنمية المهنية تسهم في تطوير أدائهم التربوي والمهني، ويرى أبوعظمة (٢٠٠٩م) أن برامج التدريب تهدف إلى إكساب منسوبي المؤسسة التربوية الخبرات والمهارات التي تسهم في تطوير العمل وتعديل الاتجاهات بما يحقق الأهداف المرسومة لرفع مستوى أداء العملية التعليمية والتربوية. [2]

---

(١)الشمري، عيادة.(١٤٣٠ه).تنمية المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية تصور مقترح في ضوء تجارب بعض الجامعات العالمية. رسالة دكتوراه بقسم أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.، ص١٦

(٢)أبو عظمة، نجيب حمزة ؛ الشريف، باسم نايف محمد، (٢٠٠٩م)، تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنيات التعليم ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في منطقة المدينة المنورة. دراسات تربوية و اجتماعية - مصر ، مج ١٥، ع ٤، (ص. ٦٦١ – ٦٨٣)، ص٦٦٧

ويشير الدليل التنظيمي للتدريب (١٤٣٤ه) إلى أن مراكز التدريب التربوي تهدف إلى رفع مستوى الأداء المهني لدى شاغلي الوظائف التعليمية وتحسين وتطوير البيئة التربوية والتعليمية في المدارس بمختلف مراحلها، وربط شاغلي الوظائف التعليمية بمستجدات الفكر التربوي التعليمي وتطبيقاته على مستوى العمليات التدريسية والتعليمية بشكل عام والتخصص العملي بشكل خاص. (١)

وتهدف مراكز التدريب التربوي من خلال برامجها إلى تحقيق كفايات المعلمين المهنية والوجدانية والتربوية تحقيقاً لرقيهم الوظيفي وتطويراً للأداء العام للمدرسة، حيث يرى إبراهيم (٢٠١٢م) أنه يمكن تقسيم أهداف التدريب التربوي إلى أهداف معرفية ومهارية ومهنية ووجدانية، وذلك من خلال إغناء الثقافة العامة للمتدربين وتجديد معارفهم وتعميقها وإكسابهم القدرة على تنفيذها في مجال العملية التربوية، والوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام التربوية، ومساعدة المتدربين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدرتهم وكفاياتهم التي توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف التربوية. (٢)

كما يشير "الحميدي" إلى أن أهداف مراكز التدريب التربوي تتمثل في إطلاع المتدربين من المعلمين على أهم الحقائق والنظريات العامة التربوية والأسس التي تبني عليها، وأهم الاتجاهات الحديثة منها.(٣)

---

(١) الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). مصدر سابق، ص١٧

(٢)إبراهيم، تاج السر أحمد حميدة، (٢٠١٢م)، تطوير نظام التدريب التربوي المتبع لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية، دراسة ميدانية بولاية الخرطوم في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، أم درمان، دراسة دكتوراه غير منشورة، ص٣١:٣٣

(٣)الحميدي، منصور بن على بن منصور، (٢٠١٠م)، مصدر سابق، ص٥٠.

ومن الأهداف التي تسعى مراكز التدريب التربوي تدريب المعلمين على تحسين عملية التعليم في ضوء الأسس والنظريات المتبعة في تقويم المناهج، والتخطيط التربوي ودارسة نظم ولوائح التعليم وكذلك السياسة التعليمية العامة بالدولة، وإلى ذلك يشير الدليل التنظيمي للتدريب (١٤٣٤هـ) إلى أن مراكز التدريب التربوي تهدف إلى إعداد شاغلي الوظائف التعليمية لمتطلبات التطوير والتغيير التي تتبناها وزارة التربية والتعليم على مستوى الميدان التربوي، وإجراء البحوث والدراسات الإجرائية على الممارسات التعليمية والتدريسية على مستوى الميدان التربوي بما يحقق تشخيص الواقع ويرسم الصورة المناسبة لمسارات النمو المهني الأنسب، ودعم جهود تطوير التعليم ودعم التطوير المهني والتربوي. [١]

ويعد مشروع تدريب المعلمين من أهم البرامج التي يقوم عليها مركز التدريب التربوي في الآونة الأخيرة حيث نجد أن مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام قد وضع تدريب المعلمين نصب عينيه وقام بتدريب مجموعة من الكفاءات التربوية السعودية في دولة سنغافورة، حيث يعود المتدربين منها ليقوموا بتدريب المعلمين من خلال دورات تقام في مراكز التدريب.

وبناء على ما سبق يتضح أن أهداف مراكز التدريب التربوي تتمثل في:

- تنمية المهارات وتعزيز قدرات المعلمين من خلال تطبيق برامج تدريبية متخصصة للتنمية المهنية تسهم في تطوير أدائهم المهني.
- تحقيق كفايات المعلمين المهنية والوجدانية والتربوية تحقيقاً لرقيهم الوظيفي وتطويراً للأداء العام للمدرسة.

---

(١)الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). مصدر سابق، ص١١٨

- تدريب المعلمين على تحسين عملية التعليم في ضوء الأسس والنظريات المتبعة في تقويم المناهج، والتخطيط التربوي ودراسة نظم ولوائح التعليم وكذلك السياسة التعليمية العامة بالدولة.

١,٣. التنمية المهنية للمعلمين:

أ. مفهوم التنمية المهنية للمعلمين:

اختلفت التعريفات الخاصة بمفهوم التنمية المهنية فيما بين الباحثين ويعود الاختلاف في التعريف لاختلاف الثقافات والمعارف ووجهات نظر الباحثين والمنظرين، واختلاف المرجعيات والتخصصات والثقافات الخاصة بهم، ومن هذه التعريفات ما يلي:

ويعرف "نوى" التنمية المهنية بأنها: تطوير كفاءة ومهارات العاملين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات تدريسية وبحثيه وإدارية، وخدمة المجتمع عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة. [١]

ويري "قحوان" التنمية المهنية بأنها جهود منظمة ومستمرة لتحسين قدرات الأفراد المعرفية والمهارية والتربوية والفنية وإحداث تغيرات إيجابية في اتجاهاتهم وسلوكياتهم وتحسين ثقافة العمل من أجل تحقيق جودة المؤسسات التعليمية. [٢]

---

(١)نوي، طه حسين. (٢٠١٣م). إستراتيجية التعليم المستمر ودورها في بناء منظمة ومجتمع المعرفة. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية - جامعة زيان عاشور بالجلفة - الجزائر، ع ١٣، ، (ص ص ١١٠ – ١٢٣)، ص١١٧

(٢) قحوان، محمد قاسم علي، (٢٠١١م)، التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام فى ضوء معايير الجودة الشاملة، درا غيداء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، ص٣٢

ويشير "على" إلى أن التنمية المهنية تعنى بالتنمية في مجال مهني معين، وهى الأداة التي يستخدمها المعلمين لتدعيم مهاراتهم الشخصية في مجال المهنة والتخصص الذي يدرسونه. (١)

كما يشير كلاً من "مصطفى" و"عبدالنبى" إلى أن التنمية المهنية مفهوم يقتضي تدريب الأفراد لاكتساب أفق ورؤى وأساليب جديدة حيث إنها تمكن المتدربين أن يوجهوا أعمالهم إلى توقعات وأمال جديدة عن طريق المبادرة وليس رد الفعل. (٢)

وعرف كلاً من "الدريج" و"جمل" التنمية المهنية بأنها. مجموعة من الخبرات التعليمية المتمثلة فى الكفايات والمهارات التي يكتسبها الفرد والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته، فهو كل نشاط يزاوله الفرد أو يتلقاه أو يشارك فيه، وتتجلى تنميته بشكل ايجابي في اكتسابه لخبرة جديدة أو تعديل سلوك وتحديث معرفة سابقة لديه. (٣)

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن القول بأن التنمية المهنية تعني تطوير كفاءة ومهارات المعلمين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات، من خلال جهود منظمة ومستمرة لتحسين قدراتهم المعرفية والمهارية والتربوية والفنية، وهى الأداة التي يستخدمها المعلمين لتدعيم مهاراتهم

(١)على، عادل سيد (٢٠٠٨م). مصدر سابق، ص٢٦.

(٢)مصطفى، عزة جلال ؛ وعبد النبي، سيد بسيوني. (٢٠٠٨م). اليات التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم قبل الجامعي. القاهرة: المجموعة العربية، ص٤٩.

(٣)الدريج، محمد؛وجمل محمد جهاد (٢٠٠٥م)، التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص٧١

الشخصية، ومن خلال التنمية المهنية يتم نقل الخبرات التعليمية والكفايات والمهارات التي يحتاجها المعلم والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن التنمية المهنية تهدف إلى توفير كل الفرص أمام المعلمين لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة، وإحداث تغيرات إيجابية في اتجاهاتهم وسلوكياتهم وتحسين ثقافة العمل لديهم من أجل تحقيق جودة المؤسسات التعليمية، وتدعيم مهاراتهم الشخصية فى مجال المهنة والتخصص الذي يدرسونه، كما أنها تمكن المعلمين من توجيه أعمالهم إلى توقعات وأمال جديدة عن طريق المبادرة وليس رد الفعل.

ب. أهمية التنمية المهنية للمعلمين:

تنطلق أهمية التنمية المهنية من أهمية العنصر البشري بوصفه أكثر عناصر تحقيق أهداف العملية التعليمية فاعلية وتأثير، وذلك لما يقوم به من أدوار مباشرة ومؤثرة في تحقيق وتنفيذ كل ما يرسم من سياسة تربوية وتعليمية، ومن ثم يحتاج إلى التنمية المهنية لرفع كفاءته وقدرته على الإنتاج وتطوير مهاراته لمواكبة المتغيرات المحيطة بالمدرسة.

ويرى "الحربي" أن التنمية المهنية احد الوسائل العلمية والعملية لرفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين في كافة المجالات ولا وسيما في المجال التربوي، وخاصة مجال التعليم والتعلم الذي يشهد باستمرار تطورات تستدعي توفير برامج للتنمية والتدريب المستمر للمعلمين حتى يتمكنوا من ملاحقة المستجدات والمستحدثات المهنية والتعامل معها. (١)

---

(١)الحربي، قاسم عائل، ٢٠٠٧ م، التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلي، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ١٥، (٨٧ – ١٦٧)، ص٣٤١.

وتعد أساليب التنمية المهنية الموجهة للمعلمين أمراً هاماً في تنمية ما يحتاجونه من مهارات عملية تساعدهم في القيام بأدوارهم المختلفة وواجباتهم الوظيفية، حيث أشار "السريحي"إلي إسهام أساليب التنمية المهنية الموجهة للمعلمين في تطوير أدائهم والتي تتم من خلال تنمية مهاراتهم فى مختلف مجالات العمل التربوي الصفي واللا صفي. (١)

كما كلاً من أشار "مصطفى" و"عبدالنبي " إلى تزايد الاهتمام بالتنمية للعاملين في مجال التربية والتعليم لصقل مهاراتهم وتنمية قدراتهم وزيادة معارفهم، ومن ثم رفع كفاءة أدائهم وفاعليتهم، ومعاونتهم في الوصول إلى أفكار جديدة تثرى العملية التعليمية، ومن هنا برزت أهمية التنمية المهنية للمعلمين حيث يقع على عاتقهم تحقيق الرؤى المستقبلية داخل مدارسهم، بما يعود على المدرسة بالعديد من الفوائد من اكتساب معلميها العديد من الكفايات المهنية من خلال الأساليب والطرق المختلفة لذلك. (٢)

وفي الآونة الأخيرة ازداد الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين نظراً لما يشهده العالم من تغيرات أحدثها التقدم التقني والانفجار المعرفي وما نتج عن تلك التغيرات من تطور مستمر في المجال التربوي، مما جعل التنمية المهنية للمعلمين أمراً ملحاً حتى يتمكنوا من القيام بأدوارهم المختلفة وتكوين رؤى مستقبلية هادفة، حيث يرى "الحر" أن دور المعلمين لم يعد مقتصراً على القيام بالأعمال الروتينية اليومية، أو منفذاً للتعليمات والأوامر التي تصدر له فقط، بل يقع على عاتقه العديد من المسئوليات والمهام الجوهرية، لذا فالتنمية المهنية لها دور مهم وحيوي فى تطوير

---

(١)السريحي، منصور، ٢٠١٢ م، درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لالمعلمين الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجه نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ، ص ٧٣ -٧٤

(٢)مصطفى، عزة جلال ؛ وعبد النبي، سيد بسيوني. (٢٠٠٨). مصدر سابق، ص٥:٧.

العملية التعليمية إذ يقع على عاتقها مسئولية تحسين الأداء ورفع الكفاءة للعاملين في المجال التربوي والتعليمي، شريطة أن تسنتد هذه التنمية لرؤية واضحة وتخطيط علمي وتنفيذ سليم وتقويم مستمر وتبصير بالرؤى المستقبلية وحسن تعامل مع ثقافة مقاومة التغيير في مسيرة تطوير التعليم. (١)

كما يري "شحاته" أن أهمية التنمية المهنية تتمثل في تطوير مهارات المعلمين في التعامل مع مصادر المعرفة المتعددة من خلال الاعتماد على التكنولوجيا المتقدمة في عمليات النمو الذاتي، والتعامل مع الشبكة المحلية والشبكة الدولية للمعلومات لمعرفة كل جديد في المجال الأكاديمي والمجال المهني، علاوة على أن التغيير الرئيس في عملية النمو المهني تؤدى إلى تحسين الأداء وذلك من خلال مجموعة إجراءات ترتبط ارتباطاً وثيقاً ومباشراً بأهداف النمو المهنى. (٢)

كما يضيف "على" أن أهمية التنمية المهنية تستند على أنه ليست هناك مهنة يكون الاستمرار فيها بالغ الأهمية كمهنة التعليم، إذا أن الكفاءة في مجال المهنة يتطلب مجهودات متواصلة. (٣)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن أهمية التنمية المهنية للمعلمين ترجع إلى الإثر الإيجابى الناتج عنها والممثل فى تنمية المهارات الفنية والتربوية للمعلمين مما يمكنهم من القيام بالعمليات التعليمية بطريقة سليمة تراعى الحداثة في الأسلوب التربوي لإحداث عملية التعليم والتعلم الجيد، وتحسين العملية التعليمية وتنفيذ

---

(١)الحر، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص٤

(٢)شحاته، حسن (٢٠١٢م) نحو ثقافة جديدة للمعلمين للتنمية المهنية للتأهيل التربوى، دار العالم العربى، الطبعة الأولى، القاهرة، ص٣١٦.

(٣)على، عادل سيد (٢٠٠٨م). مصدر سابق، ص٢٧.

استراتيجيات التعليم والتعلم بدقة وفاعلية، وزياد قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمة.

ج. أهداف التنمية المهنية للمعلمين:

يعد العنصر البشري من أهم العناصر الفاعلة في العملية التربوية، ونظراً لما تشهده الدول والمجتمعات من متغيرات والتي زادت في مجملها من أهمية تطوير العنصر البشري لمواكبة تلك المتغيرات وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، فإن التنمية المهنية لمنسوبي المدرسة وخاصة المعلمين تعد أمراً ملحاً نظراً لما تحققه من أهداف تنعكس ايجابياً على الأداء. (١)

وتتعدد أهداف التنمية المهنية للمعلمين حيث تنقسم تلك الأهداف إلى أهداف على مستوى الفرد وأهداف على مستوى المدرسة، فعلى مستوى الأفراد تهدف التنمية المهنية إلى إتاحة الفرصة للتدرج والترقي الوظيفي وزيادة الرضا الوظيفي، وتحسين المهارات الفردية وتحديث الخبرات وتطويرها والتزود بأحدث النظريات والأساليب التعليمية الحديثة وتحسين السلوك والاتجاهات.

ويرى "على" أن أهداف التنمية المهنية للمعلمين ليست إلا تطلعات تسعى التنمية المهنية إلى تحقيقها من أجل الارتفاع بمستوى أداء المعلم فى ظل قواعد وأسس محددة وهى تتضمن زيادة كفاءة المعلمين الإنتاجية بتحسين أسلوب أدائهم، وتنمية معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم المهنية وتحسين اتجاهاتهم وتعويض نواحي القصور في إعدادهم الأساسي وتجديد ثقافتهم ومعارفهم من أجل المشاركة بفاعلية في اتخاذ القرارات وتنمية قدراتهم واستعداداتهم العقلية فضلاً عن تكامل شخصيتهم بالعلم

(١)الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). مصدر سابق، ص١١٨

والمعرفة، والتكامل فى شخصية المعلم المهنية والسلوكية والمعرفية والتخصصية، وذلك لمواكبة التطورات العالمية المستمرة فى كافة المجالات.[١]

كما تهدف التنمية المهنية للمعلمين على المستوي الشخصي إلى تعزيز القدرة على استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة، وتعزيز الإحساس بالمسئولية الذاتية والتطوير التربوي والتقني وزيادة القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرارات، وتحسين القدرة على التعامل مع الأفراد ومهارات الاتصال، وتنمية مهارات وضع الأهداف، وتحسين مهارات التخطيط والتدريب على مهارات تحليل النظم وتنمية المهارات الفكرية والفنية والإنسانية.

أما على مستوى المدرسة فتهدف التنمية المهنية للمعلمين إلي تطوير أنماط سلوكهم خاصة فيما يتعلق فيها بعلاقات العمل، ومساعدة المبتدئين الذين يحتاجون إلى مجموعة من الأنشطة المتطورة الخاصة برفع كفاءتهم المهنية وزيادة الوعي المهني والتعرف على استراتيجيات التعليم والتعلم وتعريفهم بما يستجد من تغيرات فى بنية التعليم ومناهجه وأهدافه وتدريبهم على حل المشكلات التربوية والمهنية التي يواجهونها أثناء العمل، ويرى "الحر"، أن أهداف التنمية المهنية تتمثل في زيادة فهم المعلمين والعاملين في المدرسة عن كيفية توفير البيئة المناسبة التي تستجيب للحاجات البنائية للمتعلمين، وتسهل عملية تطوير وتطبيق نموذج الإدارة الذاتية للمدرسية، والتي من شأنها أن تضاعف تعلم الطلاب وتزيد من الوعي بمفهوم التنوع وتوفير التدريب اللازم لتحقيق تعليم أفضل للجميع، وتمكن التربويين من توفير مناهج تتيح فرصة أكبر للمتعلمين للتفاعل والتفكير المنهجى، وتساعد التربويين على الدمج بين تحقيق الأهداف التعليمية للمتعلمين والخدمات التطوعية للمجتمع

---

(١)على، عادل سيد (٢٠٠٨م). مصدر سابق، ص٢٨.

المحيط، وتزيد من معارف وقدرات المعلمين على العمل مع فريق متعددة الاختصاصات والخبرات. (١)

كما تهدف التنمية المهنية للمعلمين على مستوى المدرسة إلى تدعيم روح العمل الجماعي ونشر ثقافة الجودة التعليمية ورفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التعليمية، وتنمية ثقافة التمهن فى المؤسسة التربوية، وبناء القدرات القادرة على العطاء ودفع المسيرة التعليمية، حيث يشير مصطفى وعبدالنبى (٢٠٠٨) إلى أن أهداف التنمية المهنية تتمثل في تنمية مهارات وقدرات العاملين فى مجال عملهم علمياً وعملياً، وتغير الاتجاهات والسلوك في العمل وتحسين طرق وأساليب الأداء وبالتالي زيادة الإنتاجية، وتمكين العاملين من مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والإلمام بأساليب العمل الحديثة. (٢)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن التنمية المهنية للمعلمين تهدف إلى إحداث تغيير على المستوى الشخصي من خلال تعزيز القدرات المختلفة للفرد وإكسابه المهارات اللازمة للقيام بمهامه التربوية والتي تتمثل في المهارات المعرفية والفنية والإنسانية لهم، كما تهدف إلى إحداث تغيير على مستوي المدرسة من خلال زيادة وعيهم المهني والتعرف على استراتيجيات التعليم والتعلم وتعريفهم بما يستجد من تغيرات في بنية التعليم ومناهجه وأهدافه.

١,٤. مجالات وأساليب مراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية للمعلمين:

تتنوع مجالات مراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية للمعلمين حيث تمثل تلك المجالات المكونات المختلفة لمفهوم التنمية المهنية والتي يمكن حصرها في المجال الثقافي ومجال التخصص والمجال التربوي المسلكي، ويرى "النعيمي"أن

(١)الحر، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). مصدر سابق، ص٤١

(٢)الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). مصدر سابق، ص١١٨

مجالات التنمية المهنية للمعلمين تتضمن مجال الثقافة العامة وهو النمط الكلي للسلوكيات الخاصة بجماعة من الأفراد والمشروطة ببيئتهم المادية وأفكارهم واتجاهاتهم وقيمهم وعاداتهم وهي تراكمية تنتقل من جيل إلى جيل، والمجال الأكاديمي التخصصي، وهو معرفة المعلم بتخصصه الأكاديمي، والمجال التربوي المسلكي. وهو العمل على إكساب المعلم المهارات المسلكية الضرورية لمهنة التعليم كالتخطيط، وأساليب التدريس، . أساليب التقويم، نظريات التعلم. [(١)]

ويمكن القول أن مجالات التنمية المهنية للمعلمين سواء على المستوى الثقافي أو على مستوى التخصص أو على مستوى المجال التربوي المسلكي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات المعرفة والممثلة في توليد المعرفة وتطبيق المعرفة ونشر المعرفة.

فالمجال الثقافي كأحد مجالات التنمية المهنية للمعلمين بما يتضمنه من قيم وأفكار ومعتقدات وتوجهات نحو المجتمع ونحو المهنة، يستلزم لتحقيقه عملية توليد للمعرفة من خلال تفعيل تلك الأفكار والتوجهات والابتكار والإبداع من خلالها والبحث الجاد لتصحيحها وتعزيزها وتطوير تلك الأفكار، ويرى "الشهراني"أن التنمية المهنية معنية بالتطوير الشامل لأداء المعلمين سواء في أبعاد المهارات أو الأفكار أو القيم أو الأخلاقيات المرتبطة بطبيعة المهنة كالإتقان والتعاون والإيمان بالعلم منهجاً وفكراً، والعمل بروح الفريق والإيمان بأهمية المهنة.[(٢)]

---

(١)النعيمي، تيسير.(٢٠١٠م، نوفمبر).معايير التميز في مراكز التنمية المهنية للمعلمين في المنطقة العربية، المملكة الأردنية الهاشمية حالة دراسية. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الثالث عن المعلم العربي:وضع معايير لمراكز التميز للمعلمين ودراسة سبل تطويرها، القاهرة، ص١٣

(٢)الشهراني، علي بن معجب.(٢٠١١م). .تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة رابطة التربية الحديثة - مصر ، مج ٤، ع ١١ ، (ص ص ٢٧١ – ٣٤٠)، ص٢٧٥.

أما مجال التخصص الأكاديمي كأحد مجالات التنمية المهنية للمعلمين فيرتبط بشكل مباشر بتطبيق المعرفة، حيث يتم تحويل المعرفة إلى عمليات تنفيذية على مستوى التخصص، ويجب توجيه المساهمة المعرفية مباشرة نحو تحسين الأداء المهني، ويرى "الحداد" أن التنمية المهنية للمعلم عملية منظمة وهادفة ومتواصلة ومرتبطة بتطوير أدائه وعمله وترقية وتحسين ممارساته وسلوكه.

كما أن المجال التربوي المسلكي كأحد مجالات التنمية المهنية للمعلم يرتبط بدوره بنشر المعرفة عن طريق إيصالها إلى المستفيدين منها وهم الطلاب، ويرى "محمد "أن التنمية المهنية تتضافر فيها كافة الجهود البشرية والإمكانات المادية بهدف تحسين أداء المعلم من خلال تنمية معارفه بكل ما هو جديد في مجال تخصصه وتنمية مهاراته وقدراته على إدارة الفصل. (1)

وكما تتنوع مجالات مراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية للمعلمين تتنوع أيضاً أساليب مراكز التدريب التربوي في التنمية المهنية للمعلمين ويسهم ذلك التنوع في تكامل عملية البناء المهني للمعلم، ويرى "المنشاوى" أن تعدد أهداف التنمية المهنية للمعلم وتنوعها يتطلب في المقابل تعدد وتنوع الوسائل والأساليب التي تعمل على تحقيقها، حيث تتكامل تلك الأساليب لتحقيق أهدافها.(2)

ويتم تفعيل أساليب التنمية المهنية للمعلم من خلال تعزيز مفهوم التعلم المستمر، واستبدال الأساليب البيروقراطية الرتيبة بأساليب أكثر مرونة، وتشجيع الإبداع والابتكار، وتسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية التي

---

(١)محمد، ماهر احمد حسن .الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية المستدامة للمعلم في عصر التدفق المعرفي.(٢٠١١م). مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر، مج ٢٧، ع ٢، (ص ص ١ – ٨٥)، ص٢٢

(٢)المنشاوي، عيشة عبد السلام. (٢٠٠٩م). أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع للتعليم في مطلع الألفية الثالثة، الجودة. الاتاحة. التعلم مدى الحياة، ص٧٠٢

تسهم في خلق فرص التعلم المستمر والتشجيع على خلق الثقافة التعاونية الإيجابية، وتتمثل أساليب التنمية المهنية للمعلم في التدريب أثناء الخدمة، والدورات التنموية وغيرها من الأساليب التي تساعد على التنمية المهنية للمعلم، وقد أجمل "المنشاوي" أساليب التنمية المهنية للمعلم في الأتي:

التدريب أثناء الخدمة، التعلم عن بعد، التعلم الذاتي، الإشراف التربوي، والتوجيه الفني، البعثات الخارجية، الدورات التنموية حلقات النقاش، المؤهلات الأكاديمية، الشراكة بين المدارس والجامعات، بحوث الفعل. (1)

ويمثل التدريب أثناء الخدمة عنصراً هاماً من عناصر التنمية المهنية للمعلم حيث يكسبه بالكثير من المعارف المهنية التربوية والتعليمية والتربوية، كما يكسبه مهارات التعامل الصفي ويزيد من خبراته المهنية حيث يتيح التدريب تبادل الخبرات بين المعلمين من خلال النقاش وتبادل الرأي وتعدد وجهات النظر في حل المشكلات، ويري "الشهراني" أن دور التدريب التربوي في التنمية المهنية للمعلم يبرز في ثلاثة أبعاد ويتمثل البعد الأول في المعرفة المهنية حيث يتيح له التدريب المرور بخبرات تعليمية متعددة، كما يتمثل البعد الثاني في المهارة المهنية وذلك بتعلم طرق جديدة ومعلومات وأسس فنية جديدة، ويمثل البعد الثالث في الاتجاه المهني للمعلمين حيث يتم الربط بين مناخ التدريب ومناخ المؤسسة التربوية بهدف ربط سلوك المعلمين داخل التدريب بسلوكهم في الواقع العملي. (2)

ومن أساليب التنمية المهنية للمعلمين التى يمكن تعد تطبيقاً لأساليب مراكز التدريب التربوي وبرامجها بحوث الفعل والتي تمثل مواجهة فعلية لواقع المشكلات المهنية والتربوية للمعلم في إطار تعاوني فيما بينه وبين زملائه للوصول إلى

(١)مصطفى، عزة جلال ؛ وعبد النبي، سيد بسيوني. (٢٠٠٨م). مصدر سابق، ص٥٩.

(٢)الشهراني، علي بن معجب.(٢٠١١م). .مصدر سابق، ص ٣١٧ -٣٢٠

حلول تعمل على تنميتهم مهنياً وبحوث الفعل " شكل غير تقليدي للبحث التربوي، يقوم بإجرائه فرد(معلم) أو مجموعة من الأفراد (معلمين) بغرض حل مشكلة ما أو الحصول على معلومات معينة أو لتحسين الأداء الصفي وزيادة معرفة المعلم وتنمية مهاراته وتطوير أدائه في مجمل الأنشطة التربوية والتعليمية. [١]

ويرى "مدبولي" أن البحوث الإجرائية تكشف عن العلاقات القائمة بين أطراف وعناصر الممارسات المدرسية، وتبحث عن الوضع المناسب للممارسات المدرسية بحيث تتحقق تلك المبادئ والشروط للنمو المهني. وترصد أوجه التأثير والتأثر في العلاقات بين المعلمين وتحقق نموهم المهني. [٢]

وتتعدد المتطلبات التي يمكن من خلالها القيام ببحوث الفعل والممثلة في الاتي:

أ. الاهتمام بدمج بحوث الفعل خلال برامج إعداد المعلم، وتدريب الطلاب المعلمين على إجرائها من خلال التدريب الميداني.

ب. الاهتمام بقياس وتنمية الكفاءة الذاتية المهنية للمعلمين.

ج. العمل على نشر ثقافة الدعم الأكاديمي للمعلمين قبل وأثناء الخدمة من خلال اللقاءات بهيئات التدريس من الأكاديميين الخاصة ببحوث الفعل.

د. الاهتمام بتدريب الباحثين من المعلمين على إجراء البحوث الكيفية أو البحوث الكمية الكيفية في تفسير ودراسة الظواهر التربوية.

ومن أساليب التنمية المهنية للمعلم التدريب على الإشراف التربوي والذي يتميز بكونه متعلق بالجانب التنموي المهني للمعلمين أثناء الممارسة

---

(١)مصطفى، عزة جلال ؛ وعبد النبي، سيد بسيوني. (٢٠٠٨). مصدر سابق، ص٦٦.

(٢)مدبولي، جلال، ٢٠٠٤ م، القيم الاجتماعية و التنمية بين الريف و الحضر، بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية، عدد ٢٣، المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة، ص٩.

الفعلية لمهامهم التربوية والتعليمية حيث يسهم في تحسين الجوانب التربوية والاجتماعية للمعلمين كما يحسن من علاقة المعلم بطلابه ويطور من أدائه في تناول المناهج وطرق التدريس، وقد أشار "المنشاوي " إلى مساعدة أسلوب الإشراف التربوي والتوجيه الفني للمعلمين في تنميتهم مهنياً في الجوانب التربوية والمهنية والثقافية، وفي تطوير علاقتهم بالطالب وعلاقتهم بالمناهج وطرق التدريس. (١)

١,٥. معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى:

سعياً لتحقيق مراكز التدريب التربوي للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية يبذل القائمين عليها قصار جهدهم لتحقيق أهداف التنمية المهنية وتحقيق الإضافة المعرفية والمهنية من خلال برامج تدريبية مختلفة، وبالرغم من تلك الجهود المبذولة إلا أن مراكز التدريب التربوى تواجه العديد من المعوقات التى تحول دون تحقيق الهدف المنشود من تلك البرامج.

حيث أكد "رفاعي" على قلة فرص التنمية المهنية المتاحة للمعلمين ونقص فاعليتها نظراً لشكلية البرامج ونمطيتها وعدم ارتباطها في الغالب بالاحتياجات الحقيقية للمعلمين، وقلة العناية بإعدادها وتخطيطها ومتابعتها وتقويمها، إضافة إلى عدم وضوح فلسفتها وأهدافها وأولويتها. (٢)

كما أشار "حسيني" إلى عدم وجود رؤية واضحة لبرامج التنمية المهنية داخل، وأنها لا تلبي الاحتياجات الحقيقية للمعلمين لعدم مشاركتهم في إعدادها والتخطيط لها، كما أنها تتصف بالنمطية والتقليدية، إضافة إلى عدم قيام الإدارة

---

(١)المنشاوي، عيشة عبد السلام. (٢٠٠٩). أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع للتعليم في مطلع الألفية الثالثة، الجودة. الاتاحة. التعلم مدى الحياة، ص٧٠٤

(٢)رفاعي، عقيل محمود (٢٠٠٩م). إدارة التنمية المهنية (ط١)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة،ص٥٩

المدرسية بعمل خريطة تدريبية لمشاركة مراكز التدريب التربوي فى توجيه المعلمين إلى مجالات التدريب المهمة التي تعمل على تحقيق التنمية المهنية لهم. [١]

وعطفاً على ما سبق يمكن إجمال معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى فى الآتى:

- شكلية برامج التدريب المطبقة في أكثر الأحيان، وعدم منحها حقها من التمويل و التجهيز و التنظيم في مستوى الكفاية.
- فرض برامج التدريب المطبقة على المعلمين دون اعتبار لمشاركة إيجابية تعبر عن حاجتهم و تحقق رغباتهم و تعترف بجهودهم.
- عدم اتساق برامج التدريب المطبقة مع الدور الممارس من قبل المعلم، و عدم وجود ارتباط بين الفكر والعمل وبين النظرية والتطبيق.
- عدم تحديد فلسفة أو سياسة برامج التدريب المطبقة، وضعف التنسيق و الترتيب و التكامل بين الإدارات والأجهزة المعنية بالتنمية المهنية للمعلم لوضع وتتطوير تلك البرامج.
- تشابه برامج التدريب المطبقة بالإعداد الأولي مع برامج التدريب المطبقة أثناء الخدمة من حيث التركيز على الجوانب النظرية واستخدام الأساليب التقليدية و عدم تلافي نقص الإعداد الأولي.

---

(١)حسينى، صلاح الدين محمد، (٢٠٠٨م)،التنمية المهنية لمعلمى المدرسة الثانوية العامة، (رؤية الواقع وآفاق المستقبل)، إصدارات كلية التربية النوعية -جامعة بنها،ص٣٣

- إهمال برامج التدريب المطبقة لمتطلبات الأدوار الوظيفية الجديدة للمعلم كونه مرشداً و قائداً وموجهاً ، عدم تقديره لحاجات المتدربين و إغفالهم متابعتهم.
- سيادة الأساليب النظرية فى برامج التدريب المطبقة كالمحاضرة والعروض التقريرية ، وغياب العلاقة المحكمة بين حاجات النمو المهني وخبرة العمل اليومية.

١,٦. إحتياجات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى.

- يحتاج تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى إلى وعى القائمين عليها بعدة قضايا رئيسة وأساسية ، ومن هذه القضيايا ما يتعلق بالمتغيرات التقنية السائدة وما يتطلبها من تطوير مستمر لنوعية البرامج المقدمة علاوة على مراعاة معايير الجودة فى تلك البرامج.
- فالقضية المحورية فى التنمية المهنية بعد دمج التكنولوجيا المتقدمة فى عمليات تدريب المعلمين تتحدد فى الأخذ بمعايير الجودة فى التنمية المهنية بحيث تتسم بالواقعية فى بناء برامج التدريب، والاستمرارية فى التدريب استجابة للمستجدات التربوية ، والشمول فى مكونات برامج التدريب، والتنوع فى أساليب إجراءات وأنشطة التدريب. (١)
- ومن المتطلبات أيضاً نشر ثقافة التعليم المستمر بمجتمع المدرسة ومراعاة الحاجات التدريبية الحقيقية للمعلمين التى ترتبط بالواقع الميدانى، وإعداد البرامج التنموية بواسطة المتخصصين، وتهيئة المناخ التنظيمي المناسب لتفعيل التنمية المهنية والتطوير، فالمعلمين بحاجة إلى المزيد من الاهتمام في كافة

(١)شحاتة، حسن، (٢٠١٢م)، نحو ثقافة جديدة للمعلمين للتنمية المهنية للتأهيل التربوى، دار العالم العربى، الطبعة الأولى، القاهرة،ص٣٠٦

الجوانب المادية والمعنوية التي تساعدهم للقيام بدورهم، وعمل دورات تدريبية مناسبة لحاجاتهم بإشراف متخصصين بالجوانب المهنية اللازمة للمعلمين لأداء عملهم ضمن المواصفات والتوصيف الوظيفي المطلوب منهم، وهذا يتطلب توفير مناخ تنظيمي مدرسي مناسب يرتبط بنمط القيادة التي يتبعه مديرو المدارس في تنفيذ مهماتهم الإدارية والفنية والاجتماعية بالمدرسة. [(١)]

- وعطفاً على ما سبق ترى الباحثة أن إعداد برامج التدريب يمر بعدة خطوات عملية، ينبغي أن تراعى من قبل مراكز التدريب التربوى بوصفها الجهة المسئولة عن الإدارة والتخطيط والتنفيذ لضمان نجاح هذه البرامج والحصول على النتائج المرجوة، وتتمثل هذه الخطوات فى الآتى:

- تحديد الاحتياجات التدريبية: تعني جملة التغييرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات وسلوكيات المعلمين بقصد الحصول على نتائج مطابقة لتلك النتائج المطلوبة، وهو مفهوم يهتم بالكشف عن الفجوة أو القصور بين الأداء القائم (الأداء الحالي) والأداء المطلوب (المستقبلي) ، وبالتالي يتم تحديد كيفية ردم هذه الفجوة وعلاج القصور.

- وضع الأهداف التدريبية: الهدف التدريبي هو التغير الإيجابي المتوقع حدوثه والذي يمكن ملاحظته وتقويمه عند التدريب وبعد انتهاء البرنامج التدريبي، وهناك علاقة متلازمة بين الهدف التدريبي والاحتياج التدريبي، إذ أن الهدف هو إزالة الفجوة بين الأداء المطلوب والأداء الحالي، وهو بذات الوقت استجابة للاحتياجات التدريبية.

(١)العاجز، فؤاد علي ونشوان، جميل. (٢٠٠٥م، ابريل). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس بعنوان " التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي ".

- إعداد المادة التدريبية: ويقصد بها المادة العلمية إضافة إلى المواد المساعدة، والتطبيقات والتدريبات العملية، وغيرها من أدوات العرض ذات الأثر في تحقيق أهداف التدريب.

- اختيار المدربين المناسبين: فالمدرب ركن أساسي في العملية التدريبية، وأهميته تكمن في انه المنفذ الفعلى للبرنامج، وسيتعامل مع المتدربين مباشرة، حيث يقوم بنقل وتقديم الخبرة والتجربة، ويقوم بدور المستشار المساعد للمتدربين، كما انه يشارك في تقويم البرنامج التدريبي.

- تنفيذ البرنامج التدريبي: حيث يتم الإهتمام بعملية التنفيذ لكل عنصر من عناصر البرنامج، بدءاً بحسن اختيار مكان التدريب، وتنظيم جلوس المتدربين، وإعداد الجدولة الزمنية لوحدات التدريب، بالإضافة إلى توفير المواد والأدوات المساعدة في عملية التدريب سواء المسموعة أو المرئية أو المقروءة.

- تقويم البرنامج التدريبي: والغرض الرئيس من عملية التقويم هو معرفة درجة "فاعلية البرنامج" أي مدى تحقق الأهداف التي من أجلها تم وضع البرنامج التدريبي، وتحديد نسبة "كفاءة البرنامج" أي مدى الدقة والإتقان في استخدام الموارد البشرية والمالية والفنية المتوفرة للبرنامج، ومستوى الجودة النوعية من خلال الوصول إلى معايير ومؤشرات أداء أعلى وأفضل. والتقويم عملية مستمرة ينبغي أن تجرى قبل البرنامج "التقويم القبلي"، وأثناء البرنامج "التقويم التكويني"، وبعد البرنامج "التقويم الختامي"، وفي أثناء أداء الخدمة.

- متابعة أثر التدريب: وهي متابعة ما أحدثه التدريب من تغيير في سلوك المتدربين وتطوير في أدائهم لمهامهم وتحسين استخدام الموارد المتاحة لديهم من جهد ووقت ومال. أن التدريب إذا لم يثمر عن كل ذلك فان خللاً ما يكون قد وقع، إما في المتدرب أو المدرب أو المادة التدريبية أو البيئة التدريبية ككل. والمتابعة هذه لها

أشـكال مختلفـة منهـا : المتابعـة الميدانيـة ، أو تقريـر المسـئول المباشـر ، أو تعبئـة استبانه خاصة ، أو مقابلة شخصية أو الملاحظة والمشاهدة خلال مواقف عملية.

٢ - الدراسات السابقة :

أ - دراسة الحسني (٢٠١٤) بعنوان فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي ومقترحات تطويرها في سلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي في سلطنة عمان والكشف عن مقترحات لتطوير تلك المراكز، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على استبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت العينة قد تكونت من ١٢ مركزا على مستوى المحافظات والوزارة بسلطنة عمان، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي ترجع إلى متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي ترجع إلى سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي ترجع إلى متغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير درجة فاعلية إدارة مراكز التدريب التربوي ترجع إلى متغير المسمى الوظيفي، كما توصلت الدراسة إلى مقترحات تطوير مراكز التدريب التربوي من وجهة نظر رؤساء المراكز تمثلت في تطوير الهيكل التنظيمي وتوفير كوادر مؤهلة لعملية التدريب.

ب - دراسة بن غضيان (١٤٢٨هـ) بعنوان : نموذج مقترح لتطوير إدارات التدريب التربوي بادارات التربية والتعليم

هـدفت الدراسـة إلى تشـخيص نظـام إدارات التـدريب التربـوي الحـالي بالمملكـة العربيـة السـعودية ، ومعرفـة الاتجاهـات الحديثـة لتطـوير التـدريب التربـوي واقـتراح

البديل الأفضل لتطوير إدارات التدريب التربوي الحالي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على استبانة، وبلغت عينة البحث حوالي ٤٢ من مسؤلي التدريب والمدربين بمراكز التدريب التربوي بإدارات التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها توفر دعم مالي جيد للتدريب ساعد في تأمين أغلب مستلزمات المراكز من أجهزة وأثاث إضافة إلى الصرف على العمليات التدريبية، كذلك وجود مركز رئيسي للتدريب في كل منطقة تعليمية مجهز بمستلزمات التدريب من الأجهزة والأثاث مع ضعف في التقنيات المتعلقة بالصيانة، وتوفر المجلات المتخصصة بالتدريب، وإنتاج الوسائل، وتوفر قاعدة بيانات، والورش التدريبية كانت الأسلوب الأكثر شيوعا في الاستخدام من قبل المدربين، مع ضعف أساليب التقويم المتعلقة بالبرامج التدريبية مثل دراسة الحالة والزيارات الميدانية.

ج - **دراسة العجاجي (٢٠٠٨م) بعنوان. الحاجة إلى إنشاء مركز للتدريب عن بعد في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي.**

هدفت الدراسة إلى تعرف الحاجة إلى إنشاء مركز للتدريب التربوي عن بعد في وزارة التربية والتعليم، والبرامج التدريبية التي يمكن أن يقدمها والمتطلبات اللازمة لإنشائه، والمعوقات التي قد تواجه انشاؤه من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما استبانة كأداة لجمع البيانات للبحث، وقد بلغت عينة الدراسة حوالي ٣٠١ فرد من مشرفي التدريب التربوي بوزارة التربية والتعليم، وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية. هناك حاجة إلى إنشاء مركز للتدريب عن بعد بوزارة التربية والتعليم، وقد أرجع مشرفو التدريب التربوي السبب في هذا إلى الانتشار الجغرافي للمعلمين في جميع أنحاء المملكة، وأن أهم البرامج التي يجب أن تقدم في المركز من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي هي التعلم الذاتي، إدارة الصف، التقويم التربوي، استراتيجيات التدريس الحديثة للتعليم والتعلم.

د -دراسة الشهراني (٢٠١١م) بعنوان: تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر.

هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على واقع التنمية المهنية للمعلمين بالتعليم العام، ووضع تصور لمركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمدا على الاستقصاء وجمع المعلومات، وكانت مجتمع البحث حوالي ٨٦ مركز تدريب تربوي تم تحليل البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من خلالها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: القيام بتقديم تصور مقترح لمركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية وذلك بسبب المبررات التالية: انخفاض مستوى خريجي كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، وانخفاض مستوى أداء معلمي التعليم العام، وضعف مخرجات التعليم العام، وكذلك المسؤوليات المتعددة الملقاة على عاتق المعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

شكل عام يلتقي البحث الحالى مع الدراسات السابقة في التأكيد على دور مراكز التدريب التربوي فى التنمية المهنية للمعلمين.

وقد تحقق للبحث الحالي الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

أ. إثراء الخلفية العلمية للباحثة عن دور مراكز التدريب التربوي فى التنمية المهنية للمعلمين.

ب. بناء أو تدعيم الإطار النظري للدراسة.

ج. الاستفادة من نتائج وتوصيات الدراسات السابقة.

د. توجيه الباحثة إلى كثير من المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة.

هـ. اختيار منهج الدراسة.

ز. تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في عدة نقاط تمثّل أوجه ومبررات أهميته، منها اختلاف هذا البحث في الحدود الزمانية والمكانية، وكذلك في موضوع البحث والممثل في دور مراكز التدريب التربوي فى التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

٣ - نتائج الدراسة:

من خلال عرض المسح الأدبى للبحث والدراسات السابقة توصل البحث إلى عدد من النتائج تتعلق بدور مراكز التدريب التربوي فى التنمية المهنية للمعلم، حيث توصل البحث للنتائج التالية:

- مجالات التنمية المهنية سواء على المستوى الثقافي أو على مستوى التخصص أو على مستوى المجال التربوي المسلكي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعمليات المعرفة.
- المجال الثقافي كأحد مجالات التنمية المهنية بما يتضمنه من قيم وأفكار ومعتقدات وتوجهات نحو المجتمع ونحو المهنة، يستلزم لتحقيقه عملية توليد للمعرفة.
- المجال التربوي المسلكي كأحد مجالات التنمية المهنية يرتبط بدوره بنشر المعرفة عن طريق إيصالها إلى المستفيدين منها وهم الطلاب.
- يتم تفعيل أساليب التنمية المهنية للمعلم من خلال تعزيز مفهوم التعلم المستمر في بيئة المدرسة، وتطوير بيئتها الداخلية.
- يمثل التدريب أثناء الخدمة عنصراً هاماً من عناصر التنمية المهنية للمعلم حيث يكسبه بالكثير من المعارف المهنية التربوية والتعليمية والتربوية

- من أساليب التنمية المهنية للمعلمين بحوث الفعل والتي تمثل مواجهة فعلية لواقع المشكلات المهنية والتربوية للمعلم في إطار تعاوني فيما بينه وبين زملائه للوصول إلى حلول تعمل على تنميتهم مهنيا
- من أساليب التنمية المهنية للمعلم أسلوب الإشراف التربوي والذي يتميز بكونه متعلق بالجانب التنموي المهني للمعلمين أثناء الممارسة الفعلية لمهامهم التربوية والتعليمية.
- من أهم معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال برامج مراكز التدريب التربوى فرض برامج التدريب المطبقة على المعلمين دون اعتبار لمشاركة إيجابية تعبر عن حاجتهم و تحقق رغباتهم و تعترف بجهودهم، وشكلية برامج التدريب المطبقة في أكثر الأحيان، وعدم منحها حقها من التمويل و التجهيز و التنظيم في مستوى الكفاية.

٤ - توصيات الدراسة :

في ضوء أدبيات البحث ونتائجها قامت الباحثة بوضع عدد من التوصيات تمثلت فى الأتى:

- تقديم برامج تدريبية تعنى بزيادة قدرات المعلمين المهنية بما يتناسب مع حاجتهم المهنية.
- إقامة ندوات وفاعليات في مركز التدريب التربوي حول تطوير وتنمية الجوانب الفنية والتربوية للمعلمين.
- زيادة الاهتمام ببيئة مراكز التدريب وجعلها أكثر جذباً للمتدربين من مختلف القطاع التعليمي.

- زيادة استقلالية مراكز التدريب والاهتمام أكثر ببناء مباني مستقلة لمراكز التدريب وتوفير جميع متطلبات التدريب فيها.
- الاهتمام بجانب الحوافز المادية سواء على مستوى المدربين أو المتدربين لأن ذلك من الأسباب الجوهرية في ازدهار قطاع التدريب بما يحقق أهدافه.
- يجب أن يراعى فى إعداد برامج التدريب للعلمين تحديد إحتياجتهم التدريبية وضع الأهداف التدريبية التى تخدم إحتياجتهم وإعداد المادة التدريبية المناسبة لذلك، واختيار المدربين المناسبين وتقويم البرنامج التدريبي ومتابعة أثر التدريب.

٥ - قائمة المراجع:

- إبراهيم، تاج السر أحمد حميدة. ٢٠١٢م. تطوير نظام التدريب التربوي المتبع لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية. دراسة ميدانية بولاية الخرطوم في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة. أم درمان. دراسة دكتوراه غير منشورة.

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠١٢م). مهارات المدرب المتميز. المجموعة العربية للتدريب والنشر. ط١. القاهرة.

- أبو عظمة. نجيب حمزة ؛ الشريف. باسم نايف محمد. ٢٠٠٩م. تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنيات التعليم ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في منطقة المدينة المنورة. دراسات تربوية واجتماعية - مصر. مج ١٥. ع ٤.) ص. ٦٦١ – ٦٨٣(.

- الحارثي، احمد هواس زايد. ٢٠١١م. معوقات تدريب المديرين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف بنين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.

- الحر، عبد العزيز. (١٤٣٠هـ). أدوات مدرسة المستقبل التنمية المهنية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- الحربي، قاسم عائل. ٢٠٠٧م. التنمية المهنية للقيادات التربوية لإدارة مدرسة المستقبل بدول الخليج العربي في ضوء القيادة التحويلي. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. ١٥. (٨٧ – ١٦٧).

- حسام الدين، محمد السيد. (٢٠١٢). ملف الإنجاز (Portfolio) مدخل للتنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية. دراسات تربوية وإجتماعية -مصر. مج ١٨. ع ٢. ص ص. ٥١ – ١٠٥.
- حسينى، صلاح الدين محمد، (٢٠٠٨م)، التنمية المهنية لمعلمى المدرسة الثانوية العامة، (رؤية الواقع وآفاق المستقبل)، إصدارات كلية التربية النوعية -جامعة بنها.
- الحميدي، منصور بن على بن منصور. (٢٠١٠م). إسهام برنامج تدريب القيادات التدريبية للمرشحين لوكالة مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في تطوير آدائهم المهني. دراسة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط. جامعة أم القرى.
- الخرابشة، عمر محمد عبد الله. ٢٠١٢. أساليب البحث العلمي. الأردن. دار وائل. ط٦.
- خطة التنمية التاسعة. (١٤٣١هـ). وزارة التخطيط السعودية.
- الدريج، محمد؛ وجمل محمد جهاد (٢٠٠٥). التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين. الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي
- دليل التدريب التربوي والإبتعاث، ١٤٢٢هـ. الإدارة العامة للتدريب التربوي والإبتعاث.
- الدليل التنظيمي. (١٤٣٤هـ). الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. الطبعة الأولى.
- الدهاس، جابر. ٢٠٠٩م. تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مراكز التدريب التربوي. الرياض. جامعة الإمام. رسالة ماجستير غير منشورة.
- رفاعي، عقيل محمود (٢٠٠٩م). إدارة التنمية المهنية (ط١)، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة

- الرمثي، سعد. ١٤٢٩هـ. استراتيجية مقترحة لتطوير عمليتي تحديد الاحتياجات التدريبية وتقويم الأثر التدريبي. الرياض. ملتقى التدريب والتنمية.
- الزايدى، أحمد محمد. (٢٠١٢م). تصور مقترح لمعلم التعليم العام في القرن الواحد والعشرين في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. ٧(١٢٣). ١٧٩ -١٩١.
- السريحي، منصور. ٢٠١٢م. درجة توفر آليات التنمية المهنية للمعلمين الحكومية بمحافظة جدة والصعوبات التي تواجهها من وجه نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- شحاتة، حسن، (٢٠١٢م)، نحو ثقافة جديدة للمعلمين للتنمية المهنية للتأهيل التربوى، دار العالم العربى، الطبعة الأولى، القاهرة.
- شحاته، حسن. (٢٠١٢م) نحو ثقافة جديدة للمعلمين للتنمية المهنية للتأهيل التربوي. دار العالم العربى. الطبعة الأولى. القاهرة.
- الشمري، عيادة. (١٤٣٠ه). تنمية المهارات البحثية لدى طلاب المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية تصور مقترح في ضوء تجارب بعض الجامعات العالمية. رسالة دكتوراه بقسم أصول التربية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- الشهراني، علي بن معجب. (٢٠١١م).. تصور مقترح لإنشاء مركز وطني للتنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء فلسفة التعليم المستمر. مجلة رابطة التربية الحديثة - مصر. مج ٤. ع ١١. (ص ص ٢٧١ – ٣٤٠).
- الطريقي، صالح بن أحمد (١٤٢٩). التدريب التربوي. ط١. الشماسية.

- العاجز، فؤاد علي ونشوان، جميل. (٢٠٠٥م، ابريل). تطوير أداء المعلمين في ضوء برنامج المدرسة كمركز تطوير التابع لوكالة الغوث الدولية بغزة. بحث مقدم للمؤتمر العلمي السادس بعنوان " التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي.
- عبدالحميد، جابر؛ وكاظم، أحمد. (٢٠٠٩م). مناهج الدراسة في التربية وعلم النفس. القاهرة. دار النهضة العربية.
- على، عادل سيد (٢٠٠٨م) التنمية المهنية لمعلمى التعليم الصناعى. المجموعة العربية للتدريب والنشر. الطبعة الأولى. القاهرة.
- قحوان، محمد قاسم علي. ٢٠١١م. التنمية المهنية لمعلمى التعليم الثانوى العام فى ضوء معايير الجودة الشاملة. درا غيداء للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى. عمان.
- محمد، ماهر احمد حسن. الاعتماد المهني وعلاقته بالتنمية المهنية للمعلم في عصر التدفق المعرفي. (٢٠١١م). مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر. مج ٢٧. ع ٢. (ص ص ١ – ٨٥).
- مدارس التعليم قبل الجامعي. القاهرة. المجموعة العربية.
- مدبولي، جلال. ٢٠٠٤م. القيم الاجتماعية والتنمية بين الريف والحضر. بحث منشور في المجلة الاجتماعية القومية. عدد ٢٣. المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية. القاهرة.
- مصطفى، عزة جلال ؛ وعبد النبي. سيد بسيوني. (٢٠٠٨م). اليات التنمية المهنية لمديري.
- المنشاوي، عيشة عبد السلام. (٢٠٠٩). أساليب التنمية المهنية للمعلمين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي السابع للتعليم في مطلع الألفية الثالثة. الجودة. الاتاحة. التعلم مدى الحياة.

- النبـوي، أمـين محمـد. (٢٠٠٨م). مجتمعـات الـتعلم والإعتمـاد الأكـاديمي للمدارس. سلسلة افاق تربوية متجددة. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
- النعيمـي، تيسـير. (٢٠١٠م. نـوفمبر). معـايير التميـز في مراكـز التنميـة المهنيـة للمعلمين في المنطقة العربية. المملكة الأردنية الهاشمية حالة دراسية. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الثالث عن المعلم العربي:وضع معايير لمراكز التميز للمعلمين ودراسة سبل تطويرها. القاهرة.
- نوي، طه حسين. (٢٠١٣). إستراتيجية التعليم المستمر ودورها في بناء منظمة ومجتمع المعرفة. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية. جامعة زيان عاشور بالجلفة. الجزائر. ع ١٣. (ص ص ١١٠ – ١٢٣).
- وزارة المعـارف، (١٤١٩هـ) دليـل المشـرف التربـوي. الريـاض. الإدارة العامـة للإشراف التربوي.
- يوسف، عبد القادر. ٢٠٠٤م. ط ٢. تنمية الكفاءات التربوية أو تدريب المعلمين أثناء الخدمة. بيروت. دار الكتاب العربي.

واقع تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية ومتطلبات تطويره في ضوء معايير الجودة والعدالة

أ. د. منى إبراهيم اللبودي
أستاذ المناهج وطرق التدريس
جامعة أم القرى

د. هنية عبد الله سعداوي
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة أم القرى

ملخص البحث:

استهدفت الدراسة التحقق من استيفاء تقويم الطالبات ببرنامج إعداد المعلمات بجامعة أم القرى لمعايير الجودة والعدالة.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لإجراء التحليل الكيفي للظاهرة موضوع الدراسة (تقويم الطالبات) في سياقها الطبيعي من واقع الممارسة اليومية.

واعتمدت الدراسة في رصد واقع تقويم الطالبات في برنامج الإعداد التربوي على ملاحظة تقويم الطالبات في سياقه الطبيعي، وتحليل أبعادها وتفاعلاتها، أثناء تنفيذ مقررات البرنامج، ومن واقع الخبرة العملية والمعايشة اليومية داخل قاعات المحاضرات وأروقة الجامعة. وحددت الدراسة مجموعة من المعايير والمواصفات المطلوبة لتحقيق جودة التقويم وعدالته، وحددت معايير جودة وعدالة الأداتين الأكثر شيوعا في تقويم الطالبات في كلية التربية، وهما الاختبارات، وملفات الإنجاز، وحللت واقع الظاهرة في ضوء هذه المعايير، وتوصلت إلى وجود أو جه قصور تعوق ضمانات الجودة والعدالة في واقع تقويم الطالبات.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة بين واقع التقويم وما يجب أن يكون عليه في ضوء معايير الجودة والعدالة. وانتهت بتحديد متطلبات تطوير تقويم الطالبات في جامعة أم القرى لتقابل معايير الجودة والعدالة.

Abstract

The current situation of the evaluation in teacher's preparing program in educational colleges. And the recommendations in the view of quality and Fairness.

The study aimed to verifying the fulfillment of quality and fairness criteria in student's evaluation in teacher's preparing programs in Umm Alqura University.

The study maintained a descriptive approach in making a qualitative analysis for the phenomena in its natural setting depending on everyday's practice.

For monitoring students' evaluation in teacher's preparing programs, the study depended on observing the phenomena in its natural setting by analyzing its aspect and interactions during application of the program, and by the authentic daily practical experience inside lecturing rooms at the university. The study has also defined some required criteria and specifications for maintaining quality and justice in students' evaluation in educational college beside the most common tools used in this evaluation which are tests and semester package. The analysis arrived at the presence of some aspects that hinder maintaining quality and justice in students' evaluation.

The study summed up that there is a gap between students' evaluation and the criteria of quality and justice, and concluded to some recommendations to improving students' evaluation at Umm Alqura University to meet these criteria.

المقدمة:

التقويم مدخل لإصلاح التعليم:

يشهد العالم تطورات متسارعة في شتوى المجالات، ومع هذه التطورات تتزايد الضغوط على مؤسسات التعليم لتستجيب لها بتخريج نوعية من الخريجين قادرة على التعامل بكفاءة وفاعلية مع متغيرات الحاضر والإسهام في صنع المستقبل، والقدرة على المنافسة في سوق للعمل ذابت فيه الحدود بين الدول والثقافات بفضل الطفرات الهائلة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات. وقد انعكس هذا التطور على سياسات الدول عالميا وعربيا، ليتحول تطوير التعليم إلى قضية محورية وضمانة أساسية للأمن القومي العالمي، وقد أكد الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي (٢٠٠٩) الصادر عن جامعة الدول العربية على ضرورة الارتقاء بواقع المعلم العربي مهنيا واجتماعيا، وهذا يتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه، ووضع معايير لممارسته في مجالات التخطيط والتدريس والتعليم وإدارة الفصل والتقويم، وكافة الجوانب المهنية في عملية التعليم، وأن تضمن برامج إعداد المعلم وتدريبه أن يتسلح المعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم، وتطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية وتطوير البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقييمه في أثناء الخدمة وفق معايير محددة.ص٩.

إن نظم التعليم في حركتها الدائمة والمستمرة من أجل تحسين وتجويد مخرجاتها، تحتاج إلى علامات وإشارات تهتدي بها، وتتحقق من سلامة مسارها نحو الأهداف المنشودة للتطوير. إن اتخاذ القرار بإحداث التغيير والتحول والتطوير محفوف بمخاطر عديدة إن لم يصاحبه خطط وأساليب تضمن التحقق أولا بأول من سلامة المسار نحو الأهداف المنشودة، وتوقع العقبات، واكتشاف المشكلات التي

قد تعوق مسارات التطوير وتتسبب في تأخرها أو تحولها عن مسارها، بل – في بعض الأحيان - تتسبب في توقف خطط التطوير وفشلها.

والتقويم بمفهومه الحديث الشامل، هو الضمانة الحقيقية لواقعية التطوير، ولاستمراريته، ولنجاحه في أن يؤتي ثماره. من هنا يمكن القول أن مقولة "التقويم مدخل لإصلاح التعليم"، ليست شعارا براقا يتردد، بل هي واقع وحقيقة تدعمها تجارب وخبرات عملية عديدة على مستوى دول العالم. لكن، أي تقويم نقصد؟ هل يكفي مجرد تطبيق أدوات متنوعة لجمع المعلومات عن ظاهرة تربوية معينة، لتكون المحصلة أكواما من البيانات كمية وكيفية عن الظاهرة؟ إن الوقوف بالتقويم عند هذا الجانب - رغم ما يستغرقه من جهد ووقت وكلفة مادية – يفرغه من مضمونه، ويفصله عن عملية التطوير ذاتها، وبجعله مجرد مراقبة لعملية التطوير من خارجها، ونظرة فوقية لرصد نتائجها، وهي استمرار للنظرة القديمة للتقويم، ما يقلل من فاعليته وقدرته على التأثير الفعلي في مسارات التطوير. والأجدى والأكثر تحقيقا لمفهوم التقويم الحقيقي هو أن يكون التقويم بمثابة الضمير الداخلي، وأن يكون هو ذاته آلية من آليات التطوير، لا ينفصل ولا ينعزل عن أي من نشاطاته وفعالياته. فإذا تحقق هذا على مستوى الوعي والممارسة العملية، عندها يمكن القول بأن التقويم مدخل حقيقي للإصلاح والتطوير.

ومن هذا المنطلق تأتي الدراسة الحالية في سياق جهود حثيثة تبذل على مستوى جامعة أم القرى بصفة عامة وكلية التربية تحديدا لاستيفاء متطلبات الجودة الشاملة في كل جوانب المنظومة التعليمية، ما يستدعي تكاتف الجهود لرصد الصعوبات والمشكلات التي تعوق مسيرة التطوير، والتعامل معها أولا بأول على أسس علمية.

مشكلة الدراسة:

تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى استيفاء تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلمات بجامعة أم القرى لمعايير الجودة والعدالة؟

ولدراسة هذه المشكلة، تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

١) ما واقع تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلمات بجامعة أم القرى؟
٢) ما معايير جودة تقويم الطالبات المعلمات وعدالته؟
٣) ما متطلبات تحسين تقويم الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى في ضوء معايير العدالة والجودة ؟

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على استراتيجيات تقويم الطالبات المطبقة في برنامج إعداد المعلمات في كلية التربية جامعة أم القرى من واقع التوصيفات المعتمدة لمقررات قسم المناهج وطرق التدريس، ومن خلال الممارسة العملية لكل من عضوات هيئة التدريس والطالبات أثناء تنفيذ هذه المقررات.

مصطلحات الدراسة:

التقويم Assessment: يعرف التقويم بأنه عملية التقدير أو الحكم على قيمة أو مقدار شيء ما في ضوء مستويات تقييم محددة، قد تكون هذه المستويات مواصفات في صميم الشيء أو معايير خارجية. Carter V. Good (1973).P220. ويقصد بتقويم المعلم تحديد مستوى المعلم والوقوف على مدى كفاية عرض المادة العلمية وتحقيق أهداف البرنامج. يونس، والناقة، وطعيمة. (ب.ت)، ص١٠٤

والتقويم في الدراسة الحالية عملية جمع معلومات وبيانات كمية وكيفية حول ظاهرة ما (تقويم الطالبات ببرنامج إعداد المعلم بجامعة أم القرى) وتحليلها وتفسيرها بهدف إصدار الحكم أو اتخاذ القرار بقصد التحسين والتطوير.

الجودة Quality: يقصد بها في هذه الدراسة مستوى تحقق معايير محددة مطلوبة في شيء أو منتج (وهو تقويم الطالبات في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى) بما يؤدي إلى ثقة العملاء فيه (وهم المعنيون بنتائج هذا التقويم وفي مقدمتهم الطالبات وأسرهم ومؤسسات المجتمع والتعليم الجامعي)، وبما يؤكد مصداقية الجهة المقدمة أو المنتجة (وهي هنا كلية التربية ممثلة في عضوات هيئة التدريس المسئولات عن تقويم الطالبات).

العدالة Fairness: الإنصاف والنزاهة، ويوصف التقويم بأنه عادل حين تكون نتائجه معبرة بصدق عن الفروق في الأداء بين الأفراد والجماعات. ETS,(2002), p.77. والعدالة في هذه الدراسة تعني انتفاء صفة التحيز عن تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلمات، الذي تبنى عليه عملية تقدير درجات الطالبات، وأن تكون الدرجة التي تحصل عليها الطالبة معبرة بصدق عن إنجازها لأهداف المقرر، وتحقيقها لنواتج تعلمه. وحين تتحقق العدالة في التقويم فهذا يعني سلامة الأحكام والقرارات التي تؤسس على نتائجه.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، بأسلوب التحليل الكيفي للظاهرة موضوع الدراسة.

خطوات الدراسة وإجراءاتها:

الخطوة الأولى: رصد وتحليل واقع تقويم طالبات برنامج الإعداد التربوي من خلال الإجراءات التالية:

1) تحديد استراتيجيات التقويم في برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى من واقع توصيفات المقررات.
2) رصد وتحليل عينة من المواقف والمناقشات والمشكلات والخبرات العملية، التي تتعلق بتقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلم، من واقع الممارسة العملية أثناء تنفيذ المقررات.

الخطوة الثانية: تحديد معايير جودة وعدالة التقويم، من خلال الرجوع إلى البحوث والأدبيات الحديثة في مجال استراتيجيات التقويم وأدواته، وضمانات جودته.

الخطوة الثالثة: تحديد متطلبات تحسين وتطوير استراتيجيات التقويم في برنامج الإعداد التربوي لاستيفاء معايير الجودة والعدالة.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1) أنها، تمثل نوعا من التقويم الذاتي في إطار توجهات الجودة الشاملة والتطوير المستمر.
2) أنها تسعى إلى إيجاد حلول ومقترحات مؤسسة على نتائج البحوث العلمية، للتغلب على مشكلات واقعية قد تؤثر في جودة مخرجات برنامج إعداد المعلمات بكلية التربية جامعة أم القرى.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من استيفاء تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلمات بجامعة أم القرى لضمانات جودة التقويم وعدالته، وتحديد متطلبات تطويره.

واقع تقويم الطالبات في برامج الإعداد التربوي بكلية التربية جامعة أم القرى.

يكتسب تقويم الطالبات في برنامج الإعداد التربوي بكليات التربية بعدا إضافيا يزيد من أهميته ويعمق أثره؛ ذلك البعد هو أنه يتحول بمرور الوقت عبر سنوات الدراسة الجامعية، إلى خبرات تعليمية معاشة لها أبلغ الأثر في إعداد الطالبة المعلمة؛ فمهما درست عن التقويم وأساليبه وضمانات جودته، تبقى الخبرة المعاشة أعمق، وأبقى أثرا من المعرفة النظرية. فالحقيقة أن أغلب المعلمين، رغم كل ما يدرسونه من أساليب وطرق حديثة على المستوى النظري، حين ينزلون إلى ميدان العمل ينزعون إلى تكرار وإعادة إنتاج الطرق والأساليب التي تعلموا بها على أيدي أساتذتهم.

وقد تكون أساليب التقويم المنصوص عليها في توصيفات بعض المقررات، على درجة عالية من والشمول والتنوع، لكنها تظل كذلك على المستوى النظري، إلى أن تتحول أثناء تنفيذ تلك المقررات إلى ممارسة عملية، عندها يحدث التفاوت في درجة مطابقة الممارسة بما ورد في التوصيف. والتفاوت في ذاته ليس عيبا، فتوصيف المقرر يحدد المخرجات المتوقعة، وموضوعات المحتوى، والخطوط العريضة والمسارات الرئيسة التي يسترشد بها في تخطيط وتنفيذ المقرر، وهذا لا يلغي دور، عضو هيئة التدريس في تخطيط أنشطة التعليم والتعلم والخبرات التعليمية، وتصميم المواقف التعليمية بما يتلاءم مع معطيات الواقع؛ (مثل:حجم قاعة الدراسة، توافر التجهيزات والأدوات اللازمة، مستوى الطالبات وخلفيتهن.)، المشكلة الحقيقية

حين يكون هذا التفاوت غير مخطط، وناتج عن اعتبارات لا صلة لها بأهداف المقرر.

وفي السطور التالية رصد لمجموعة من الظاهرات والمشكلات المتعلقة بتقويم الطالبات، من واقع المعايشة اليومية في قاعات المحاضرات، والنقاشات بين عضوات هيئة التدريس، والنقاشات في اللقاءات العلمية والاجتماعات الرسمية.

أولا: من واقع الاطلاع على توصيفات المقررات في برنامج الأعداد التربوي تتلخص استراتيجيات التقويم في:

(١) الاختبارات: وعادة تقسم درجتها غلى اختبارين هما الاختبار النصفي والاختبار النهائي؛ وتشمل اختبارات مقالية، وموضوعية. (٢) ملفات الإنجاز: وهو تجميع للأعمال والتكليفات التي نفذتها الطالبات أثناء تنفيذ أنشطة المقرر. (٣) التقويم الذاتي: وعادة يشار إليه في التوصيف كعنوان، دون تحديد وزنه في التقييم النهائي للطالبات. (٤) والتدريبات العملية: وأحيانا تذكر كعنوان، دون تحديد صلتها بالمقرر، خاصة حين توضع في مقررات يغلب عليها الطابع النظري. (٥) والملاحظة المباشرة. (٦) والمشاريع البحثية. (٧) والاختبارات الأدائية. (٨) وتحليل المحتوى. (٩) والمقابلة. (١٠) وتقويم الأقران. (١١) تكليفات بإجراء بحوث باستخدام التقنيات الحديثة. (١٢) وتكليفات بعروض صفية فردية. (١٣) وتقديم تغذية راجعة تقويمية. https://uquweb.uqu.edu.sa/.

وتتنوع مهام وأنشطة التقويم طبقا لما ورد في توصيفات مقررات البكالوريوس والدبلوم لتشمل:كتابة تقارير عن موضوعات المقرر أو ذات صلة بمفردات المقرر - تقديم ملخصات - كتابة مقال - اختبار نصفي - تحليل محتوى وحدات دراسية - تصميم وحدات دراسية - إنتاج وسيلة تعليمية - اختبار عملي - اختبار نهائي – مشروعات طلابية – المناقشات والمشاركات الجماعية - المشاركات في

أثناء المحاضرات - تقييم الواجبات - التدريب العملي في إنتاج الوسائل - المشروع النهائي في إنتاج الوسيلة التعليمية.

هذا عن تقويم الطالبات من واقع توصيفات مقررات برامج الإعداد التربوي، فماذا عن التقويم من واقع الممارسة العملية؟

يمكن رصد مجموعة من الظاهرات المتعلقة بالتقويم ونتائجه من واقع الممارسة العملية، أثناء تنفيذ المقررات، أهمها:

١. أن ما لا يقل عن ٣٠٪ من إجمالي الدرجة التي تحصل عليها الطالبات في المقرر، تكون عن أنشطة ينفذنها داخل قاعات الدراسة أو داخل أسوار الجامعة، أو حتى خارجها. مثال لها: إعداد عروض لموضوعات المقرر، وشرح بعض الموضوعات، وتلخيص موضوعات، وتجميع مادة علمية من مصادر المعلومات المختلفة، وإنتاج وسائل تعليمية، والمشاركة في معارض وأنشطة على مستوى الجامعة.

٢. أن توقيت الاختبار النصفي، والأهداف التي يقيسها، ونوعية أسئلته، ومحتواها، ومستوى صعوبتها يتفاوت تفاوتا كبيرا بين عضوات هيئة التدريس المسئولات عن تدريس المقرر نفسه. أن الاختبارات النهائية للمقرر توقيتاتها موحدة، وزمن الاختبار موحد، لكن الأهداف التي تقيسها، ونوعية الأسئلة، ومستوى صعوبتها تختلف باختلاف عضوة هيئة التدريس. ما يعني أن الطالبات المتخرجات في دفعة واحدة لا يخضعن لمعايير موحدة في تحديد مستوى إنجازهن الأكاديمي.

٣. لا يوجد تمييز واضح في الممارسة العملية بين الأنشطة الجامعية الحرة، والأنشطة المرتبطة بأهداف المقرر؛ حيث إن الموضوعية تقتضي أن تكون الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقرر دراسي ما معبرة عن إنجاز الطالبات

لأهداف هذا المقرر المحدد في توصيفه المعتمد. فهل أي مشاركة للطالبة في أي نشاط جامعي يجيز حصولها على درجات عنه في مقرر دراسي لا يرتبط بأهدافه؟ وحتى في حال وجود صلة غير مباشرة بين النشاطات الجامعية الحرة وأهداف المقرر، كأن تظهر قدرة الطالبة على المشاركة البناءة في العمل الجماعي، أو أن تظهر قدرة الطالبة على التواصل مع الآخرين في إطار علاقات قائمة على التعاون، فتقييمها عادة لا يخضع لمعايير محددة وواضحة ومعلنة. واقع الأمر يكشف أنه لا يوجد تمييز واضح بين نشاطات المقرر والنشاطات الحرة، رغم أن النشاطات الصفية وغير الصفية، تشكل محتوى أساسيا في المقررات الدراسية في برامج الإعداد التربوي، ومشاركة الطالبات في النشاطات الجامعية ونشاطات المقررات وتقويم هذه المشاركة يعد فرصة لربط المعرفة النظرية لدى الطالبات بالتطبيق والممارسة العملية.

٤. أغلب الطالبات لديهن اعتقاد بأن مجرد المشاركة في النشاط، أو تقديم ملف الإنجاز، مهما كان مستوى جودة هذه المشاركة أو هذا الإنجاز، يستدعي بالضرورة الحصول على درجة هذا النشاط، وبالتالي لا يتقبلن أي تفاوت في منح الدرجة، وقد يعتبرنه إجحافا.

٥. إن غياب معايير ومؤشرات يُحتَكم إليها في تقييم إنجاز الطالبات ومدى جودة مشاركتهن يزيد احتمالات الاعتماد على الانطباعات الشخصية، ويفقد عملية التقويم مكونا مهما من مكوناتها، هو تقديم بيانات ومعلومات تبنى عليها قرارات التحسين، وصنع قرارات التحسين يجب أن تكون عملية مشتركة بين الطالبات واستاذة المقرر.

٦. إن الممارسات التعليمية اليومية أثناء تنفيذ المقرررات الدراسية، تهمل - إلى حد كبير - تفعيل التقويم الذاتي من الطالبة أو المجموعة لذاتها، وتقويم الأقران؛ تقويم فريق لفريق وطالبة لزميلتها.

٧. بعض قاعات المحاضرات تضيق بعدد الطالبات المسجلات في المجوعات التي تدرس المقرر، وهي ذاتها القاعات التي تجرى فيها الاختبارات؛ ما يتعذر معه تنظيم جلوس الطالبات أثناء إجراء الاختبارات، ما يمثل ضعفا ضمانات أن تعكس الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار مستوى تحصيلها الحقيقي.

٨. ارتفاع الدرجات والتقديرات بصورة مبالغ فيها لا تعبر عن المستوى الفعلي للطالبات؛ وقد أصبح مثار تساؤل، وأحيانا نقد في النقاشات داخل أروقة الجامعة، خاصة حين تتناقض هذه النتائج مع الشكوى من ضعف المستوى الأكاديمي للطالبات، أو كثرة الغياب، وعدم استيفاء بعض الطالبات متطلبات النجاح في المقرر الدراسي.

٩. فيما يتعلق بالتدريب العملي في إنتاج الوسائل، والمشروع النهائي لإنتاج الوسائل التعليمية، باعتبارهما أحد طرق التقويم المعتمدة في مقررات برنامج الإعداد التربوي من واقع توصيفات المقررات، تكشف الممارسة العملية عن صعوبات وعقبات تعترض تفعيل هذا النوع من التقويم – على أهميته، منها: عدم وجود آلية محددة ومعلنة لتنفيذ هذه المشروعات؛ وحين تكلف الطالبات بإنتاج وسائل تعليمية تعلو شكوى بعض الطالبات من ارتفاع التكلفة، وفي ذات الوقت لا يوجد بديل لتوفير تكلفة الوسائل المطلوب إنتاجها، حيث لا توجد ميزانية محددة مخصصة للإنفاق منها وفق ضوابط إدارية لتوفير الخامات والأدوات اللازمة لإنتاج وسائل تعليمية بأيدي الطالبات.

١٠. عدم توافر أماكن كافية ومجهزة لإنتاج الوسائل التعليمية لجميع الشعب التي تدرس هذه المقررات (ورشة أو معمل)، أيضا لا توجد أماكن كافية ومتاحة لتخزين الخامات والأدوات أثناء مراحل الإنتاج، وفي نهاية المقرر، للحفاظ على الوسائل المنتجة، أيضا لا توجد آلية محددة للاستفادة من الوسائل

المنتجة، بدلا من أن تصبح عبئا وسببا في ازدحام المكاتب المخصصة لجلوس عضوات هيئة التدريس، وبدلا من أن يزدحم بها المعمل المخصص للتدريس.

١١. التركيز في تقييم الوسائل والمشروعات يكون عادة منصبا على المنتج النهائي، بغض النظر عن الإجراءات والعمليات التي اتخذت للوصول إلى المنتج، وهل بالفعل هو من إنتاج الطالبة أم أن دورها اقتصر فقط على شراء الوسيلة، أو دفع كلفة تصنيعها.

مفهوم جودة التقويم وعدالته :

تشير المراجع إلى معان كثيرة لمصطلح الجودة الجودةQuality ؛ فهي استيفاء الأهداف، وهي استيفاء المتطلبات، وهي الأداء المقبول، وهي الخلو من العيوب، وغياب المشكلات، وهي الإتقان، وهي درجة النجاح أو الاجتياز http://philosophe.com/testing/. وجودة الاختبار تعني "استيفاء الاختبار للأهداف التي وضع لقياسها، ومطابقته للمواصفات التي بني في ضوئها، وتحقيقه للأغراض التي استخدم لتحقيقها." http://searchsoftwarequality.techtarget.com/

وعرفتها اللبودي (٢٠١٢) بأنها "مستوى تحقق معايير محددة مطلوبة في شيء أو منتج. ..بما يؤدي إلى ثقة العملاء فيه.، وبما يؤكد مصداقية الجهة المنتجة له. ..."ص٩٧

وقد يختلف التعريف الإجرائي لمفهوم العدالة بحسب المجال الذي تستخدم فيه؛ لكنها دوما تقترن بمعنى الإنصاف والنزاهة؛ ومن معانيها أن يكون المنتج أو الخدمة المقدمة ملائمين للأشخاص المستفيدين بغض النظر عن اختلاف انتماءاتهم، وأن يعامل الأشخاص متلقي الخدمة على قدم المساواة، بغض النظر عن الجنس أو العرق، أو العقيدة. ويكون التقويم عادلا حين تكون نتائجه معبرة بصدق عن الفروق في الأداء بين الأفراد والجماعات.TS,(2002), p.77.

فالعدالة تعني انتفاء صفة التحيز في عملية التقويم، وأن تكون نتائجه معبرة بأعلى درجة من الصدق عن واقع الظاهرة موضوع التقويم. وهذا يعني سلامة القرارات التي تؤسس على نتائجه. ويمكن القول أن جودة التقويم تقتضي أن يكون عادلا، وأن عدالة التقويم لا تتحقق إلا بتحقق جودته؛ فالجودة والعدالة وجهان لعملة واحدة.

إن التقويم التربوي في حقيقته عملية صنع قرارات تربوية، وبقدر دقة وموضوعية وواقعية المعلومات تكون سلامة القرارات المؤسسة عليها. وعندما تتبع الإجراءات المناسبة في التقويم يقل التحيز، بسبب تقليص العوامل التي يمكن أن تعوق أداء التلميذ، وعندها يكون التقويم واقعيا (Authentic).

التقويم الواقعي في ميزان الجودة والعدالة:

إن عدالة التقويم تتطلب توافر ضمانات كافية لعدم تداخل أية عوامل أخرى في قياس الظاهرة المستهدفة، ولا في الحكم الصادر بشأنها، سواء كانت تلك العوامل ناتجة عن تحيز أداة التقويم، أو عدم ملاءمة الظروف والسياق الذي يتم فيه التقويم، أو تدخل ذاتية القائمين على التقويم. ومن أوجه القصور التي تحد من جودة أساليب التقويم التقليدية، أنها لا تقيس كامل مخرجات التعلم، وأن المعلومات التي تتوافر عن طريقها لا تسهم في تخطيط التدريس ولا في التحسين. J. Michael O, ..Malley.(1996),p.1-4

ومع التحول في فلسفة التربية وربطها بحياة المتعلمين، تطورت نظم التقويم؛ فلم تعد تقتصر على الامتحانات التقليدية الموسمية، التي تتم في سياق مصطنع لا يعكس بصدق التعلم الحقيقي؛ حيث إن برنامج إعداد المعلم مسئول عن تخريج كوادر بشرية تمتلك المعرفة بالاتجاهات التربوية الحديثة، وتمتلك القدرة على تطبيق هذه المعرفة وتحويلها إلى ممارسات عملية داخل قاعات الدرس، لذا فإن الاختبارات لا تكفي وحدها للتحقق من جودة مخرجات برامج إعداد المعلم، وكفاءة خريجيها في تحويل ما تعلموه خلال سنوات الدراسة إلى ممارسات عملية داخل قاعات الدراسة وخارجها. من هنا كانت ضرورة التحول إلى التقويم البديل أو التقويم الواقعي، الذي يعكس أداء المتعلمين ويقيسه في مواقف حقيقية أثناء انخراطهم في مهمات ذات معنى بالنسبة لهم؛ فالطلاب في نشاطات التقويم الواقعي

ينشغلون بإنجاز مهام تستدعي منهم ممارسة مهارات التفكير العليا والربط بين مجالات المعرفة لإصدار أحكام، أو لاتخاذ قرارات أو حل مشكلات وثيقة الصلة بحياتهم. وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، فالتقويم الواقعي يوثق الصلة بين التعليم والتعلم، ويشجع التقويم الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

ولا تقف قيمة تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي في تقويم الطالبات في برنامج إعداد المعلمات على ضمان جودة وعدالة تقويم هؤلاء الطالبات أثناء دراستهن الجامعية وإعدادهن المهني، بل يتعداه إلى كونه تدريبا عمليا ومعايشة لخبرات واقعية، تتشرب الطالبات المعلمات من خلالها المعرفة والمهارة والقيم والاتجاهات التي تعد جزءا أساسيا في تكوينهم المهني، وكفاءتهم في القيام بالأدوار التي تتطلبها استراتيجية التقويم الواقعي، وفي تطبيق أساليبها؛ فالأخذ بأساليب التقويم الواقعي يتطلب تغييرا في الأدوار التي اعتادها المعلم في داخل الفصل وخارجه، فلم يعد المعلم وحده هو المعني بعملية التقويم بل يشاركه فيها أطراف عديدة في مقدمتها المتعلم ذاته، ولم يعد الاختبار التحريري هو وسيلته الأساسية لتقدير مدى تقدم طلابه، بل يشترك معها – وعلى القدر نفسه من الأهمية – ملاحظة المتعلم، وقياس مشاركته في أنشطة التعلم، وما يبذله من محاولات وإجراءات لإنجاز مهام التعلم، ولم يعد التقويم موسميا محكوما بتوقيت محدد يُجرى فيه بل هو مصاحب لكل مراحل عملية التعلم، لا ينفصم عنها بل هو جزء أصيل منها.

ومرحلة الإعداد الجامعي، تعد جزءا أساسيا ومؤثرا في التكوين المهني للمعلمة؛ فقد أكدت التقارير الصادرة عن مناقشات الخبراء لسبل تطوير أداء المعلم أن "إعداد المعلمين في كليات التربية أكثر نجاحا ووثوقا من إعدادهم من خلال دورات قصيرة بعد إكمال الدراسة في الشهادات الجامعية الأولى، كما أنه أجدى

اقتصاديا، .. وأن المعلمين المعدين إعدادا تخصصيا تربويا أكثر نجاحا من سواهم." جامعة الدول العربية.(٢٠٠٩)، ص١٨ -١٩.

إن الإعداد التربوي للمعلمين يعد عاملا مؤثرا في مستوى إتقانهم للأدوار الوظيفية المنوطة بهم عند التحاقهم بالعمل؛ وأحد أهم الأدوار دور المعلم/ المعلمة في تقويم أداء الطلاب/ الطالبات، تقويما واقعيا، ودوره في ضمان جودته وعدالته؛ فمع أهمية التدريب أثناء الخدمة، تظل المعرفة والخبرة التي تكتسب خلال سنوات الدراسة في برنامج الإعداد التربوي هي الأساس والقاعدة لأي خبرات لاحقة. وتشير معايير إعداد المعلم قبل الخدمة إلى دور أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية باعتبارهم "القدوة في الالتزام بأفضل الممارسات التربوية في مجالات البحث التربوي، وخدمة الجامعة والمجتمع، والتدريس، .. والتقييم الذاتي لأنشطتهم وأثرهم على أداء الطلاب.." جامعة الدول العربية.(٢٠٠٩)، ص٣٤.

ويعرف التقويم الواقعي بأنه "تقويم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية. وطرق التقويم الواقعي ليست محددة البنية كما هو الحال في اختبارات الاختيار من متعدد أو الاختبارات المقننة، لكنها تحوي مشروعات تتطلب من التلاميذ استخدام مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وتركيبها في سياق جديد".شحاته، والنجار، وعمار (٢٠٠٣)، ص٦٦.

وتتطلب واقعية التقويم توافر الشروط التالية التركيز على قدرة المتعلم على استخدام ما حصله من معارف، وتزويد المتعلمين بمهام كاملة التنظيم في إطار أنشطة تدريسية متميزة، تشمل إجراء بحوث وكتابة تقارير وأوراق عمل وتنقيحها ومناقشتها، وإتاحة الفرصة للمشاركة في المناقشات الشفهية والتعاون مع الآخرين، والتركيز على مدى قدرة المتعلم على التوصل إلى إجابات أو الوصول إلى أداء أو منتج متقن، وشامل، وواقي؛ وتوافر معايير دقيقة وواضحة للحكم على المنتج أو

الأداء؛ تـوافر مهـام ومشـكلات تتحـدى المـتعلم وتتـيح لـه التمـرس علـى التعامـل مـع مواقف الحياة التي تتسم بقدر من الغموض والتعقـد؛ وغالبـا يـأخـذ التقـويم الحقيقـي شكل تقويم مرتكز على الأداء.

وعرف مكتب تكنولوجيا التقويم في الكونجرس **١٩٩٢** التقويم الأدائي:"بأنه أساليب اختبارية تتطلب من المتعلم إنتاج إجابة أو ابتكار منتج يظهر ما لديه من معرفة ومهارة.

/http://ota.fas.org/technology_assessment_and_congress

فـالتقويم الأدائـي يتميـز بثلاثـة ملامـح رئيسـة هـي: (١) الإجابـات تنـتج ولا يـتم اختيارها من بين بدائل، (٢) ملاحظة المتعلمين في أثنـاء تنفيـذهم مهـام وثيقـة الصـلة بمـا يؤدونـه في حيـاتهم اليوميـة، (٣) المتعلمـون يشـرحون عمليـات الـتفكير والاستراتيجيات التي يسلكونها طوال مراحل إنجاز المهمة.

ويتضـمن التقـويم الأدائـي مصـطلحين أساسـيين: المصـطلح الأول: هـو الأداء، فالتلاميـذ ينتجـون الإجابـة الـتي تلاحـظ مباشـرة أو بشـكل غـير مباشـر مـن خـلال منـتج، والمصـطلح الثـاني: هـو الـواقعي أو الحقيقـي authentic، ويعـني أن تكـون طبيعـة المهمـة والسـياق الـذي يـتم خلالـه التقـويم مـرتبط وممثـل لمشـكلات الحيـاة الحقيقية أو قضاياها. Lam T.C.M. (1995). ERIC no. ED 391982

وتتحقق واقعية التقويم الأدائي حين يأخذ في الاعتبار كل مـن العمليـة والمنـتج معا، وهو بهذا ما يسد الفجوة بين التدريس والتقـويم؛ فـأحـد جوانـب التقـويم الأدائـي هو جعل التقويم من مكونات المنهج. وبهذه الطريقة يكون التقويم عبارة عن سلسلة مـن أنشـطة الـتعلم المترابطـة نظريـا وتطبيقيـا مبنيـة بطريقـة تـؤدي إلى غايـة واحـدة، محددة مسبقا.

فالتقويم الأدائي يتطلب إنتاج استجابات موسعة، والمشاركة في إنجاز منتج، والإجابة على أسئلة مفتوحة تتطلب التحليل والتركيب وإصدار أحكام، وملاحظة سلوك المتعلم في أنشطة أو مواقف واقعية هادفة، تحقيق التكامل بين مجالات معرفية متنوعة، وملاحظة الإجراءات والاستراتيجيات التي اتبعها المتعلمون للتوصل إلى استجابة أو تقديم حلول في مهام معقدة، فضلا عن تقويم المنتج النهائي. .Frechtling, J.A. (1991), 23 -25

وواقعية التقويم يتطلب تحقيقها إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتأمل الذاتي في تعلمهم، والتقويم الذاتي لإنجازهم، ما يعني أن الأمر لا يتوقف عند مجرد إصدار حكم على إنتاج المتعلمين بل إتاحة الفرص وتوفير السبل لهم لتحسين هذا الإنتاج والوصول إلى المستوى المطلوب.Abdallah, Safaa (2003).p24.، ومن متطلبات التقويم الواقعي أيضا النمذجة، أي تقديم نماذج من مهام التعلم تحدد للدارسين مواصفات المنتج النهائي المطلوب منهم إنجازه، والمعايير التي سوف يتم قياس أدائهم في ضوئها. English Language Arts Overview(2001).p.7.

"إن التقويم الواقعي، يتطلب تدريسا واقعيا Teach authentically ؛ فالتدريس الواقعي يعد مطلبا قبليا لحدوث التقويم الواقعي، ولكي يتحقق التدريس الواقعي يجب أن يتوافر فيه معايير ثلاثة هي: الاستقصاء المنظم، وتكامل المعرفة، وأن يكون من خلال مهام تعد المتعلمين للحياة وليس للامتحان فقط." Burke(1999),p.xvi

وإجمالا يمكن القول بأن التقويم الواقعي ليس مجرد اختبارات تحصيلية أو اختبارات مقننة تعتمد على أسئلة الاختيار من متعدد، حيث يقاس تعلم التلميذ بأسئلة اختبارية محددة، تطبق في زمن محدد، وتتطلب استجابات محددة، وتقيس مهارات معرفية محدودة، بل يتسع ليشمل الاختبارات التحريرية بالإضافة إلى إجراءات أخرى، منها: مقاييس الأداء وملاحظة التلاميذ، وتقييم منتجاتهم،

وفحص ملفات إنجاز التلاميذ، وإجراء مقابلات معهم، ومراجعة أدائهم السابق. .Abdallah, Safaa (2003).p.12

مما سبق يمكن تجميع مقومات التقويم الواقعي في خمسة أبعاد رئيسة هي:

١) هدف عملية التقويم: تقويم نواتج ومخرجات التعلم، وإجراءاته، وتقديم التغذية الراجعة بغرض التحسين والتطوير.

٢) توقيت عملية التقويم: التقويم عملية مستمرة، جزء من أنشطة التعليم والتعلم، وتتم في السياق الطبيعي لمواقف التعليم والتعلم، بالإضافة إلى وجود تقويم نهائي.

٣) مسئولية التقويم: تتعدد الأطراف المشاركة في عملية التقويم، لتشمل المعلم والطلاب ومسئولي النشاط..

٤) الجوانب التي تتألف منها عملية التقويم: جوانب عملية التقويم متعددة، تشمل تحديد مواصفات المنتج النهائي المطلوب إنجازه، والاتفاق على معايير تقويمه، وتحديد المدى الزمني المتاح للإنجاز، وتقديم نماذج وأمثلة توضح للدارسين ما يجب أن يكون عليه منتجهم، تكليف الدارسين بمهام وتكليفات تبرز تكامل المعرفة، وتؤكد على الصلة بين المحتوى الدراسي وحياة الدارسين والعالم الذي يعيشون فيه، ملاحظة مختلف جوانب شخصية المتعلم، والاهتمام بالمنتج وبالإجراءات التي اتبعت للوصول إليه.

٥) الأدوات المستخدمة في التقويم: تتعدد وسائل وأساليب التقويم لتشمل إلى جانب الاختبارات، وملفات الإنجاز، المقابلات،والمشروعات، والتقارير، ومقاييس التقدير، وبطاقات الملاحظة.

فإلى أي مدى يمكن أن تسهم استراتيجية التقويم الواقعي في استيفاء معايير ومتطلبات جودة التقويم وعدالته؟

فيما يلي عرض لضمانات الجودة والعدالة في التقويم الواقعي:

- يشترط التقويم الواقعي توافر فهم واضح من جانب الدارسين بطبيعة المهام والتكليفات المطلوبة منهم، ومعايير الحكم على جودة إنجازهم لها، وطريقة محاسبتهم على إنجازهم لمهام التعلم، وما الذي يتعين عليهم مراعاته قبل البدء في تنفيذ المهمة، وفي هذا ضمانة قوية لعدالة التقويم حتى لا يتدخل فيه عوامل مثل غموض المطلوب، أو اختلاف التوقعات بين المدرس وبين الدارسين؛ فسوء الفهم وغموض المهمة قد يؤدي إلى أن يركز الطلاب على جوانب محددة يتوقعون أن تتم محاسبتهم وتقييمهم عليها، في حين يحاسبهم المدرس ويقيم إنجازهم على جوانب أخرى لم تكن في حسبانهم.
- يعتمد التقويم الواقعي على المشروعات والنشاطات، والمهام وثيقة الصلة بحياة المتعلمين وواقعهم، يعد ضمانة قوية لعدم تحيز التقويم ثقافيا، ولتوافر خلفية معرفية مناسبة لدى الدارسين عن مهام التقويم، ما يقلل من تدخل عوامل القلق والخوف وتأثيرها سلبا على أدائهم.
- مهام التقويم الواقعي، تظهر قدرة الدارسين على الربط بين مجالات المعرفة، وتوظيف المعرفة النظرية في إنجاز وأداء مهام عملية، فضلا عن إظهار القيم والعادات والاتجاهات التي توجه سلوك الطلاب أثناء إنجازهم للمهام، وأثناء تعاملهم مع مصادر المعلومات، ومع البيئة، ومع الخامات والأدوات والمرافق.
- لا ينفي التقويم الواقعي أهمية الاختبارات الدورية، الرسمية وغير الرسمية، بل يرشد استخدامها، فلا تكون وحدها الأساس في تقويم الطلاب، وفي هذا ضمانة لجودة التقويم وعدالته، من خلال تنوع أساليب التقويم وأنشطته، لتقيس النمو المتحقق في مختلف جوانب الشخصية، ويراعي تنوع واهتمامات الدارسين.

- التقويم الواقعي، لا ينفصل عن مواقف التعليم والتعلم، وفي هذا ضمانة لجودة التقويم وعدالته، لأنه يحمي المتعلمين من الأثار السلبية التي يخلفها الشعور بالفشل نتيجة الرسوب في الاختبارات، إن جعل التقويم جزء لا يتجزء من خبرات التعلم، يجعل الإخفاقات والأخطاء التي يقع فيها الدارسون مجرد محاولات للتعلم والإتقان، وفرص للحصول على تغذية راجعة تدعم الخطوات نحو الإتقان. وهذا يتيح للنجاح فرصا أكبر وأوسع، تفعيلا لمبدأ النجاح يؤدي إلى مزيد من النجاح.
- يتيح التقويم الواقعي للدارسين أن يتأملوا في تعلمهم، ويشاركوا في تقويم أنفسهم، وفي هذا ضمانة قوية لجودة التقويم وعدالته، من خلال إعطاء الطالبات الفرصة كاملة ليعبروا عن وجهة نظرهم ويقدموا الأدلة والشواهد التي تظهر ما اكتسبوه من معرفة، ومدى قدرتهم على الربط بين ما تعلموه وتوظيفه في مواقف وثيقة الصلة بحياتهم ومجتمعهم والعالم الحقيقي الذي يعيشون فيه. فلم يعد التقويم قرارا باتا قاطعا بالنجاح أو الفشل، صادر من المعلم تجاه الطلاب، بل أصبح للمتعلمين دور محوري وأساسي في عملية التقويم.
- مهام التقويم يتطلب إنجازها تكامل المعرفة، وانتقال أثر التعلم في مواقف جديدة، وليس مجرد استدعاء لمعلومات وحقائق خام وردت في المقرر، بل إعادة إنتاجها بشكل يسهم في حل مشكلة، أو إنجاز عمل ما، وفي هذا ضمانة لجودة التقويم وعدالته لأنها تجعله أكثر صدقا في التعبير عن التعلم الحقيقي.الذي ينعكس على سلوك المتعلم.
- التقويم لا يقتصر على أدوات ومهام بعينها، بل تتنوع مهامه وأدواته، ما يعني تعدد الفرص أمام المتعلمين ليظهروا معرفتهم ومهارتهم ويستفيدوا من أخطائهم، ويكتسبوا خبرات متنوعة، ويحسنوا نتائجهم.

- عدم الاكتفاء بالتركيز على المنتج النهائي، أو الإجابة الصحيحة، بل على نفس القدر من الأهمية، التركيز على الأساليب والطرق التي اتبعها المتعلم للوصول إلى المنتج أو الحل النهائي، ما يقلل من تدخل عوامل الصدفة والتخمين في وصول المتعلم للإجابة الصحيحة، ويضمن تعلمه طرق ومهارات الوصول للمعرفة، وليس فقط إكسابه المعرفة، وهذا ضمانة لاستمرارية التعلم مدى الحياة.
- يتطلب التقويم الواقعي الاتفاق على معايير التقييم بين جميع الأطراف المعنية، ضمانة للجودة والعدالة، لأنه يحد من تدخل العوامل الذاتية والانطباعات الشخصية في التقييم، وزيادة الثقة في نتائجه.
- يتطلب التقويم الواقعي أن تكون المهام والأنشطة على درجة من التعقد تشبه واقع أنشطة الحياة اليومية ومشكلاتها، ما يعني تجنب السهولة المفرطة، والسطحية في مهام وأنشطة التقويم، واختيار وتصميم أنشطة تتحدى قدرات المتعلمين، وتستثير دافعيتهم لبذل الجهد لإنجازها.
- واقعية التقويم تتطلب تحويل المعرفة النظرية إلى أداء واقعي، يمكن ملاحظته وقياسه في السياق الطبيعي المناسب. وهذا يتطلب أدوات لقياس الأداء المبني على المعرفة، وعدم الاقتصار على قياس تحصيل المعرفة.

أدوات التقويم في ميزان الجودة والعدالة:

مع تعدد أساليب التقويم الواقعي، تبقى ملفات الإنجاز والاختبارات أكثرها استخداما على المستوى العملي في برنامج الإعداد التربوي، لذا سوف يكون التركيز في هذه الدراسة عليهما من منظور ضمانات الجودة والعدالة.

التقويم باستخدام ملفات الإنجاز portfolios:

تعد ملفات الإنجاز أحد أشكال التقويم الواقعي، وأداة من أدواته، فالتقويم باستخدام ملفات الإنجاز هو تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب في خلال مدى زمنى محدد، ومن خلال تحليل تلك الأعمال يمكن الوقوف على ما تحقق للطالب من تقدم ومسارات نموه، وشواهد وأدلة على تحقق هذا النمو. وهناك من يعرف ملف الإنجاز بأنه ملف شخصي لكل طالب، يتضمن مجموعة من الأعمال والأنشطة تمثل أفضل عينات مما أنجزه الطالب، وتقدم محتويات الملف صورة واقعية ومتكاملة عن أدائه الدراسي، وتعكس شخصيته. منظومة التقويم التربوي الشامل (٢٠٠٥)، ص٧٢.

ويشتمل ملف الإنجاز على نماذج تعد عينة ممثلة من الأعمال والتكليفات والمشروعات التي شارك الطالب في إنجازها خلال فترة زمنية محددة، ويشمل تقارير وشهادات عن مشروعات ومهام أنجزها أو شارك فيها، وأيضا نماذج من التقييمات المتابعة للطالب في الاختبارات الدورية، والمناقشات الشفهية، وتعد مشاركة الطالب في اختيار نماذج من أعماله لإبراز إنجازه خلال مدى زمني محدد من أهم ملامح التقويم باستخدام ملفات الإنجاز.

ومع التطور الكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات، ظهر ملف الإنجاز الألكتروني E-portfolio، كمستحدث تكنولوجي في العملية التعليمية. وقد زادت أهمية ملف الإنجاز الألكتروني كونه يوثق الأداء التعليمي، ويشجع على التفكير التأملي، ويتيح فرص الرجوع إلى الخبرات السابقة والحصول على التغذية الراجعة. وأهم ما يميز ملف الإنجاز الألكتروني هما صفتي الانتقائية والتأمل. وقد أصبح استخدام ملف الإنجاز الألكتروني عنصرا أساسيا ومكونا أساسيا في إعداد المعلم وفي تقويمه، في كليات التربية وفي المدارس في الولايات المتحدة

الأمريكية، بل إنه أصبح شرطا من شروط الحصول على رخصة ممارسة مهنة التدريس. إسماعيل، محمد (٢٠٠٩).

ومن مسميات ملف الإنجاز الألكتروني، الحقائب الألكترونية عبر الشبكة، وحافظة الوثائق الألكترونية. ويعرف ملف الإنجاز الإلكتروني بأنه تجميع عينات من أعمال المعلم أو المتعلم عبر فترات زمنية متتابعة، لتعكس ما درسه من موضوعات، وما مارسه من نشاطات، وما جمعه من مصادر المعلومات، وما أنجزه من واجبات، وشرائط فيديو وتقارير عن الأحداث الجارية، والمشروعات، ونتائجه في الاختبارات، وتقارير عن مشاركات وتقييمات المعلمين والأقران، وشواهد وأدلة من جميع الأعمال التي تثبت مدى التقدم في تحقيق نواتج التعلم.

ويتميز ملف الانجاز الالكترونية بمجموعة من الخصائص أهمها أنه؛ يتم تجهيزه وإعداده و نقله عن طريق الانترنت، يمكن تصفح محتوياته بالانتقال عبر روابط، يتيح إمكانية توثيق الأعمال والانجازات باستخدام ملفات صوت او فيديو او باور بوينت (وسائط متعددة) الملاح (٢٠١٣).

إن تقييم ملفات الإنجاز سواء الورقية أو الألكترونية من منظور جودة التقويم وعدالته، يظهر أن التحدي الأكبر يكمن في توافر معايير محددة لتقييم محتويات الملف، وإمكانية ترجمة التقييم الكيفي إلى قيمة كمية في شكل درجات يحصل عليها الطالب عن مجمل أعمالها المتضمنة في الملف. وهذا يتطلب تحديدا مسبقا لنواتج التعلم المستهدة في المقرر، ومؤشرات الحكم على تحقق هذه النواتج، والشواهد والأدلة المطلوب تضمينها ملف الإنجاز للتثبت من تحقق هذه النواتج.

ومن المعايير التي يمكن تقييم ملف الإنجاز في ضوئها؛ (١)خلو محتوى الملف من الأخطاء اللغوية والإملائية. (٢) إخراج الملف، وطريقة تقديم محتوياته، وعرضها وفق منهجية واضح، (٣) سهولة استعراضه والتنقل بين محتوياته (في الملف الورقي)،

وسهولة تصفح ملفاته في الملف الألكتروني. (٤) شموله، واستيفائه لكافة الأعمال والواجبات، والأنشطة المطلوبة لاجتياز المقرر، (٥) تنوعه بما يظهر النمو في مختلف جوانب شخصية المتعلم، وبما يظهر تحقيق مختلف جوانب تعلم المقرر الدراسي.(٦) تضمنه أدلة وشواهد حقيقية وثيقة الصلة بأهداف المقرر، توثق إنجاز الطالب، (٧) إظهاره لشخصية الطالب أو الطالبة، ومدى قدرته على التأمل في تعلمه وإنجازه، وتقويمه لذاته، ولأقرانه، ومدى استفادته من التغذية الراجعة في تحسين أدائه، (٨) إظهار قدرة الطالب على ربط بين المعرفو، وربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة، من خلال المشاركة في مشروعات ونشاطات ومهام واقعية، (٩) تضمنه رسوما بيانية وصورا وأشكالا توضيحية، وخرائط ذهنية، لإيصال المعلومات بدقة، وبطريقة بسيطة وسريعة.

وتعد مقاييس التقدير أو قواعد التقدير أو محكات الأداء (scoring rubric) من الأساليب المفيدة في تحقيق الربط والتكامل المطلوب بين التقييم الكمي والتقييم الكيفي لملف الإنجاز. وهناك من يعرفها بأنها" مجموعة من المعايير والمحكات التي ترتبط عادة بأهداف التعلم، وتستخدم لتقييم منتج أو أداء، أو مهام عملية، وهي محاولة للاتفاق على توقعات محددة للحكم على جودة مهمة أو منتج ما. "Rubrics-Definition, Examples(2013)".

فهي أداة تستخدم لوصف المستويات المتدرجة من الإنجاز مصحوبة بمؤشرات وشواهد للحكم على كل مستوى. ولضمان العدالة والجودة، يجب أن تكون مؤشرات ومواصفات الأداء عند كل مستوى معرفة جيدا، ومعلنة، ومتفق عليها بين أطراف عملية التقويم.

التقويم باستخدام الاختبارات:

الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعا، وما زالت تحظى بقدر أعلى من ثقة أطراف العملية التعليمية في نتائجها، لسهولة ضبط الموقف الاختباري، وإمكانية تطبيق الاختبار على مجموعة كبيرة من الدارسين في ذات الوقت، ما يقلل من الجهد والوقت وتكلفة عملية التقويم. وقد ظلت الامتحانات لعقود طويلة تخضع لذاتية واضعيها ورؤيتهم لما يجب أن يختبر فيه الطلاب، والكيفية التي يُخْتَبَرون بها. وكان هذا متسقا مع كون المنهج لا يخرج عن كونه كتابا يدرس، والمعلم ما هو إلا ناقل للمعرفة المتضمنة في الكتاب وشارح لها، ومستوى الطالب الدراسي يقاس بمقدار ما حفظه ووعاه من الكتاب ومن شرح المعلم. اللبودي (٢٠١٢). ص١٠١.

وتعتمد الاختبارات التحصيلية في قياس ما حصله الطلاب في المقرر الدراسي على أسئلة إنتاج الإجابة وأسئلة اختيار الإجابة، حيث تلعب الأسئلة دورا أساسيا ومهما "فالأسئلة، يجب أن تكون مدروسة ومخططا لها، ومنبثقة من الأهداف التعليمية وتتناسب في عددها مع الوقت والجهد اللذين بذلا في أثناء عملية التعلم....لذا يجب أن يلم واضع الاختبار بمصادر اشتقاقها، وكيفية صياغتها، ومواصفاتها، بالإضافة إلى إجراءات تصميم وإدارة القياس والتقييم. دروزة (٢٠٠٠)، ص٢٢٣؛ فامتلاك المعلم فنيات السؤال يفتح أمامه قنوات فعالة ومؤثرة للتواصل الناجح مع طلابه، والحصول على أعلى قدر متاح من المعلومات عن إنجازهم. اللبودي(٢٠٠٠)، ص١١٠.

ولضمان جودة الاختبار يجب أن تمر عملية إعداد الاختبار، بسلسلة من الإجراءات الأساسية؛

- إعداد مخطط للاختبار، ويتضمن تحديد نواتج التعلم المراد قياسها بالاختبار، وتحليلها لصياغتها في شكل أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة، وتحديد أوزانها النسبية في المقرر، وتحديد الغرض من الاختبار، والأشخاص المستهدفين به، وأنواع الأسئلة، وعددها، في ضوء الزمن المتاح للاختبار.
- إعداد مفردات الاختبار، ويتضمن وضع الأسئلة التي تقيس كل ناتج من نواتج التعلم، في ضوء ما سبق تحديده في مرحلة التخطيط، أيضا إذا كانت الإجابة عن السؤال تتطلب توافر أدوات أو تجهيزات معينة (مثل الآلة الحاسبة) يجب أن تذكر في منطوق السؤال، ووضع نموذج الإجابة وتقدير الدرجات.
- المراجعة والتنقيح للأسئلة، ويتضمن مراجعة الأسئلة لضمان دقة الصياغة اللغوية للسؤال ووضوحها، ووضع علامات الترقيم الصحيحة، وسلامة المحتوى العلمي للسؤال، وارتباطه بالهدف الذي وضع لقياسه، وصولا بالأسئلة إلى صورتها النهائية. وفي الاختبارات التي تطبق على أعداد كبيرة من المتعلمين، وفي حال إعداد بنك أسئلة، يجب تجريب الاختبار على عينة ممثلة لحساب مستوى صعوبة كل مفردة من مفرداته، ولاستبعاد المفردات غير المميزة.
- تصميم الورقة الامتحانية، من حيث الحجم، والتنسيق، والبيانات الأساسية للاختبار(اسم المقرر ورمزه - زمن الاختبار - نوع الاختبار(نصفي/تجريبي/نهائي...إلخ) - والتعليمات المصاحبة للاختبار (هذا العنصر على جانب كبير من الأهمية في توجيه الممتحنين إلى معايير ومواصفات الإجابة المطلوبة منهم؛ فعدالة القياس وجودته تقتضي ألا يتدخل في تقدير درجة الطالبة في الاختبار عوامل خارج ما وضع الاختبار لقياسه، (مثل قدرتها على تخمين ما يريده واضع الاختبار تحديدا في سؤال المقال ليعطيها الدرجة الكاملة؛ ومثل قدرتها على تخمين

الطريقة التي يريدها في إجابة سؤال من نوع المزاوجة أو الاختيار من متعدد)، كما أن التصميم الجيد لورقة الاختبار يشمل جودة الإخراج والتنسيق، لضمان عدم التشتت البصري، وسهولة قراءة الأسئلة والتعليمات.

تنظيم الموقف الاختباري وإدارته؛ فالجهد الذي يبذل في إعداد اختبار جيد وعادل، يمكن أن يهدر، إذا لم تراع معايير الجودة والعدالة، في تنظيم وإدارة الموقف الاختباري. ومن العوامل التي تخل بجودة التقويم وعدالته؛ سوء تنظيم قاعات الاختبار، وازدحامها، والضوضاء، والغش، وعدم الشعور بالراحة نتيجة سوء حالة الأثاث، أو الحرارة الشديدة أو البرودة، أو الإخلال بالوقت المتاح لإجابة الاختبار. (ETS standards for quality and fairness(2002

/Grayson H.. (2003) http://ww.utc.edu.administration

ويمكن أن تصنف المعايير المستخدمة عالميا لضمان جودة الاختبارات وعدالتها إلى أربعة أبعاد رئيسة، هي؛

١) بعد شكل الورقة الامتحانية كما تظهر أمام الممتحنين من حيث تنسيقها ووضوح تعليماتها واكتمال وجودة المواد المكملة لها مثل التسجيلات الصوتية أو النصوص والمواد المكتوبة، أو الرسوم والأشكال مثل الجداول أو الخرائط أو الأشكال التوضيحية.

٢) وبعد فنيات الأسئلة، من حيث نوعيتها، وسلامة صياغتها، وملاءمتها للمحتوى العلمي، وكفاءتها في قياس الهدف التعليمي الذي وضعت لقياسه.

٣) وبعد المحتوى العلمي للأسئلة: من حيث دقته وشموله، وتمثيله لمحتوى المقرر الدراسي، وملاءمته ومراعاته للخلفية المعرفية والثقافية للمتحنين، وتركيزه على نواتج التعلم أو الكفايات المستهدفة.

٤) وبعد مفتاح التصحيح الذي تتعدد مسمياته في نظم الامتحانات المختلفة وفي الكتابات؛ فيشار إليه بنموذج الإجابة، أو خريطة الدرجات، أو دليل تقدير درجات الاختبار، أو مفتاح الإجابة.. وأيا كانت تسميته فيجب أن يحظى بمراجعات دقيقة من حيث، دقته، وشموله، وموضوعية توزيع الدرجة ومعايير احتسابها، واتساقه مع الهدف الذي يقيسه السؤال ومستواه المعرفي. اللبودي. (٢٠١٢)، ص١٠٩ - ١١٠.

متطلبات تحسين تقويم الطالبات المعلمات بجامعة أم القرى في ضوء معايير العدالة والجودة:

في ضوء ما سبق تناوله في هذه الدراسة تتضح الفجوة بين واقع تقويم الطالبات، كما يتضح من الممارسة العملية أثناء تنفيذ المقررات. وبين ما يجب أن يكون عليه التقويم لاستيفاء معايير الجودة والعدالة. وهذه الفجوة هي ما تحدد الإجراءات والخطوات المستقبلية المطلوب اتخاذها تحقيقا للجودة والعدالة. وفيما يلي عرض لهذه المتطلبات:

١) أن يكون التقويم مكونا أساسيا في نشاطات التعليم والتعلم داخل قاعات المحاضرات، وأن يشمل أنواع التقويم المختلفة؛ تقويم الأستاذ / الأستاذة للدارسين، وتقويم الدارسين لأنفسهم (ذاتيا)، وتقويم الدارسين لبعضهم أقرانا أو مجموعات. فهذا علاوة على كونه جزءا لا يتجزء من أنشطة تعليم وتعلم المقرر، فهو أيضا تدريب مستمر للطالبات/ الطلاب على استراتيجيات التقويم وأساليبه، كجزء من إعدادهم المهني.

٢) الحاجة إلى الاتفاق على معايير ومحكات تقويم الطلاب/ الطالبات بين من يقومون بتدريس المقرر، فتوحيد المعايير يعد ضمانة لجودة التقويم وعدالته، وهذا يتطلب قدرا أعلى من التنسيق بين من يدرسون المقرر الواحد، قد يقتضي تحديد منسق للمقرر في كل فصل دراسي.

٣) إعلان معايير التقييم ومحكاته قبل تطبيقها على الطلاب؛ فهذا يساعدهم على التقويم الذاتي لأنفسهم، وعمل توقعات موضوعية وحقيقية عن مستواهم، وهذا أحد سبل علاج مشكلة ارتفاع توقعات الطالبات للدرجة التي سيحصلن عليها في المقرر، رغم أن مستوى إنجازهن الحقيقي يضعهن في مرتبة متوسطة أو ضعيفة.

٤) وضع معايير ومحكات محددة وواضحة لتقييم ملفات الإنجاز، مع ضرورة أن تكون وثيقة الصلة بنواتج التعلم المستهدفة في المقرر، واستخدام مقاييس التقدير في ربط الوصف الكيفي بتقدير كمي؛ في النهاية ما يرصد يكون عبارة عن قيمة حسابية تمثل درجة الطالبة.

٥) الاتفاق على مواصفات للاختبارات الرسمية في كل مقرر، في ضوء نواتج التعلم المستهدفة، ليسترشد بها أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون في تدريس نفس المقرر، لتقليل التباين في نوعية الاختبارات وفي مستويات صعوبتها.

٦) مراجعة أوراق الاختبار، لضمان جودة الأسئلة، ووضوح التعليمات، والخلو من الأخطاء، وجودة التنسيق والطباعة.

٧) إعطاء مزيد من الاهتمام بنموذج الإجابة، لضمان دقة الإجابات، وشمولها، خاصة في أسئلة المقال.

٨) ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر على أداء الطلاب في الاختبارات، وملاءمة قاعات الاختبار لعدد الممتحنين.

٩) أن تسهم نشاطات التقويم في تأكيد تكامل المعرفة، وتساعد على انتقال أثر التعلم في مواقف جديدة، وليس مجرد استدعاء للمعلومات والحقائق الخام كما وردت في الكتاب، بل إعادة إنتاجها بشكل يسهم في حل مشكلة، أو إنجاز عمل ما؛ فواقعية التقويم تتطلب تحويل المعرفة النظرية إلى أداء واقعي

يمكن ملاحظته وقياسه في السياق الطبيعي المناسب، وهذا يعني الحاجة إلى أدوات لقياس الأداء المبني على المعرفة، فضلا عن قياس تحصيل المعرفة.

١٠) عدم الاكتفاء بالتركيز على المنتج النهائي، أو الإجابة الصحيحة، بل وعلى نفس القدر من الأهمية التركيز على الأساليب والطرق التي اتبعها المتعلم للوصول إلى المنتج أو الحل النهائي.

١١) وجود معايير للتقييم محددة وواضحة ومتفق عليها بين جميع الأطراف المعنية، للحد من تدخل العوامل الذاتية والانطباعات الشخصية في التقييم، وزيادة الثقة في نتائجه، وتشجيع التقويم الذاتي.

١٢) تجنب السهولة المفرطة، والسطحية في مهام وأنشطة التقويم، بحيث تتحدى قدرات المتعلمين، وتستثير دافعيتهم لبذل الجهد لإنجازها، فالسهولة المفرطة تؤدي إلى التراخي وانخفاض الدافعية، وبالمثل الصعوبة المفرطة أيضا تؤدي إلى الإحباط وانخفاض الدافعية، وسيطرة مشاعر الفشل والعجز.

نتائج الدراسة:

١. قدمت الدراسة تحليلا كيفيا لعينة من الممارسات، والخبرات من الواقع عن استراتيجيات التقويم، وأساليب تطبيقها أثناء تنفيذ المقررات الدراسية من جانب كل من عضوات هيئة التدريس والطالبات.

٢. استخلصت الدراسة معايير جودة وعدالة التقويم، بالرجوع إلى البحوث والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.

٣. استنتجت الدراسة وجود فجوة في ضمانات جودة وعدالة تقويم الطالبات بين الواقع، وما يجب أن يكون.

٤. قدمت الدراسة قائمة بمتطلبات استيفاء جودة وعدالة التقويم، شملت؛ ضرورة وجود معايير متفق عليها للحكم على أداء الطالبات في مهام التعلم وأنشطة، وأهمية توحيد مواصفات الاختبارات الرسمية وضبط الموقف الاختباري،

وضرورة تدريب الطالبات على ممارسة التقويم الذاتي، والفصل بين الذات والموضوع، وأهمية وجود قواعد تقدير لتقييم ملفات الإنجاز، والاهتمام بالتغذية الراجعة، والتمييز في التقييم بين النشاطات الحرة ونشاطات المقرر.

التوصيات:

توصي الدراسة بإيجاد قدر أكبر من التعاون والتنسيق بين عضوات هيئة التدريس اللاتي يدرسن ذات المقرر، لضمان توحيد معايير التقويم، ومواصفات الاختبار بين المجموعات التي تدرس المقرر؛ كما توصي بإعلام الطالبات بالمعايير والمحكات التي سوف يقيمون في ضوئها، وتشجيعهم على التأمل الذاتي، والسعي الدائم لتحسين أدائهم، وتلافي الأخطاء، وبتوعية الأطراف المشاركة في عملية التقويم، لزيادة الوعي بأهمية التمييز بين الذات والموضوع وبأن التقويم سعي دائم من كل الأطراف للتحقق من مستوى الإنجاز، ولتلافي العيوب وإصلاحها وصولا للجودة؛ كذلك توصي بتوافر آلية لتمويل المشروعات والنشاطات الطلابية المرتبطة بالمقررات، والاستفادة من مخرجاتها.

قائمة المراجع العربية والأجنبية :

- إسماعيل، محمد إسماعيل(٢٠٠٩). ملف الإنجاز الألكتروني، مجلة التعليم الألكتروني، العدد الثاني، ١أغسطس.

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=202&sessionID=11

- جامعة الدول العربية؛ الأمانة العامة لإدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف (٢٠٠٩). الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي. القاهرة.
- جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس توصيف مقررات قسم المناهج وطرق التدريس. من موقع جامعة ام القرى https://uqu.edu.sa/page/ar/211466
- دروزة، أفنان نظير.(٢٠٠٠): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا. عمان الأردن - دار الشروق.
- شحاته، حسن و النجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية،القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٠). تنمية فنيات الحوار وآدابه، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- اللبودي، منى إبراهيم (٢٠١٢). تطوير امتحانات الثانوية العامة في ضوء أداة موحدة لتقويم جودة الاختبارات وعدالتها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ١٨٢، مايو.
- الملاح، تامر(٢٠١٣). الحقائب الألكترونية عبر الويب، ١٢/٣٠.

http://kenanaonline.com/users/tamer2011-com/posts/576409

- وزارة التربية والتعليم، المعايير القومية للتعليم في مصر: المجلد الأول، ٢٠٠٣.
- يونس، فتحي والناقة، محمود، وطعيمة رشدي: تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته. الطبعة والسنة والناشر غير مذكورين.
- Abdallah, Safaa Hassan Eissa (2003): The Effictiveness of Portfolio on Developing the Reading and Writing Skills of EFL Students at the Secondary Stage.A Non-published Dissertation Submitted for the Ph.D.Ain Shams Universityp.
- Burke, Kay(1999): Authentic Learning. Sky light Training and Publishing inc. Alington Heights,Illinios.p.xvi.
- Carter V. Good; Dictionary Of Education, McGraw -Hill Book Company,USA,1973.P220.
- Congress,Office of Technology Assessment.(1992Februry).

  http://ota.fas.org/technology_assessment_and_congress/
- English Language Arts Overview.2001.

http://www.Sasked.gov.sk.ca/docs/ela20/bulletin/overview

- ETS standards for quality and fairness(2002),Educational testing service, ETS, Princeton, NJ 08541.

  http://ww.utc.edu.administration/WalkerTeachingResourceCenter/Facultydvelopment
- Frechtling, J.A. (1991): Performance assessment: Moonstruck or the real thing? Educational Measurement: Issues and Practices, 10(4), 23, -25.
- Grayson H. Walker Teaching Resource Center.(2003) Designing Tests. The Universty of Tennessee at Chattannooga. February.at:

http://searchsoftwarequality.techtarget.com/definition/quality-assurance

- J.Michael. O,Malley. Lorraine Valdez Pierce.(1996): Authentic Assessment for English Language Learners. Practical approaches for teachers. Addison- Wesley Publishing Company USA.
- Lam T.C.M. (1995). Fairness in Performance assessments.college Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. (ERIC Document Reproduction Service no. ED 391982).
- Philosophe; A thoughtful approach to stuff. http://philosophe.com/testing/ .
- "Rubrics- Definition, Examples". Retrieved 2013-02-03.

https://en.wikipedia.org/wiki/Rubric_(academic)

الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلمة رياض الأطفال

في ضوء معايير المركز الوطني للقياس

والتقويم بالمملكة العربية السعودية (تصور مقترح)

إعداد

تركية حمود الطويرقي

محاضر بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة أم القرى

ملخص

هدفت هذه الورقة إلى تقييم الوضع الحالي لأداء معلمة رياض الأطفال لدورها ووضع تصور مقترح لإعدادها في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية والسعودية، وقد اتبع في إعداد هذه الورقة المنهج الوصفي التحليلي اعتمادا على أسلوب تحليل النظم، وتكون مجتمع البحث الحالي من جميع الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف، وجميع الطالبات المتخرجات من ذات القسم، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة بقسم رياض الأطفال، (٥٠) معلمة متخرجة من ذات القسم، وتمثلت أداة البحث في استبانة للتعرف على مدى قيام معلمة رياض الأطفال بدرورها وفقا لمعايير (قياس) وقد تكونت الاستبانة من ٢٣ مفردة تقيس الأدوار المختلفة للمعلمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود جوانب قصور عديدة في أداء معلمة رياض الأطفال لعملها من وجهة نظر الطالبات والمعلمات بقسم رياض الأطفال منها: أن المعلمة لا تدعم النمو الاجتماعي والعاطفي والصحي والعقلي للأطفال، ولا تستجيب المعلمة لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم لجعل التعلم ذي معنى، ولا تصمم المعلمة البيئة لتيسير التعلم والتواصل والإشراف، ولا تهيء المعلمة بيئة آمنة وتراعي إجراءات الأمن والسلامة، وفي ضوء النتائج تم تقديم تصور مقترح لإعداد معلمة رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال -معايير المركز الوطني

Abstract

This paper aims to assess the current situation of the kindergarten teacher performance for her role and visualize a proposal to her Preparation in the light of the National Center for measurement and evaluation in Higher Education, Saudi Arabia. The researcher followed in the preparation of this paper descriptive analytical method based on systems analysis method. Current search population were all students from kindergarten teachers Department, Faculty of Education University of Taif, all students and graduates of the same department. The research sample consisted of (50) kindergarten student, (50) teacher. The search tool was a questionnaire to know the extent to which the kindergarten teacher does his role according standard (measure) the questionnaire consisted of 23 item measure the various roles of teacher. Search results showed that presence of many aspects of the deficiencies in the performance of the kindergarten teacher for her work from the perspective of students and teachers of kindergartens, including the teacher does not support the social, emotional and health and mental development of children's growth, and does not responsive to children's needs and interests to make learning meaningful, nor design the environment to facilitate learning, communication and supervision, not predispose a safe environment does not take into account the security and safety procedures. In light of the findings were presented Visualize proposal to prepare a kindergarten teacher.

Key words: kindergarten - National Center Standards

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة وتمثل مكانة أساسية في سلم التعليم ومعلمة الروضة تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة وتؤدي مهام كثيرة ومتنوعة فهي مطالبة بتوجية عملية نمو كل طفل من أطفالها ومسئولة عن قدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن به هذه القدرات من خلال تقديم البرامج والأنشطة التربوية المناسبة لكل طفل وهذا يتطلب أن تكون برامج إعدادها في أقسام رياض الأطفال بكليات التربية برامج متطوره تكسبها المهارات المهنية والادائيه حتى تمكنها من القيام بمهامها المتنوعه لذا زاد الاهتمام باعداد معلمات رياض الأطفال في معظم الدول ومنها المملكه العربية السعودية حيث تم انشاء أقسام رياض الأطفال في جميع كليات التربية في جامعات المملكه العربية السعودية

ومع بداية القرن الحادي والعشرين تواجه مرحلة رياض الأطفال مجموعة كبيرة من التحديات من أهمها نقص المعلمات المؤهلات للعمل التربوي ومن ثم فإن اقسام رياض الأطفال بالكليات امام تحدي فهي بحاجة لمواكبة التطورات الكبيره في مجال تربية الطفل عن طريق وضع معايير حديثة تؤدي إلى تطوير الاداء المهني لطالبات رياض الأطفال فرفع مستوى اعداد المعلمة رياض الأطفال يشكل احد المداخل الهامه لرفع مستوى الوظيفة ومن ثم تعزيز الانتماء اليهاء وبالتالي جودة مخرجات العملية التربوية وبما ان معلمة رياض الأطفال هي المدخل الأساسي للنهوض بالروضات فإن الامر يتطلب التطوير المستمر لاعداده حيث إن جودة العملية التربوية بالروضات تتوقف على جودة معلمة الروضة وقد وضعت المملكة العربية السعودية معايير لضمان نوعية خريجاتها من أجل التأكد من جودة الخريجات قبل مزاولة الوظيفة وذلك لإعداد معلمات على درجة عالية من الكفاءة لمرحلة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة :

تضح أهمية البحث في :

- تناوله لقضية مستوى كفايات معلمات رياض الأطفال والتي تعد مرحلة الأساس في إعداد الطفل.
- يستفيد من نتائج هذه الدراسة فئات عديدة ابتداء من المعلمة إلى كليات التربية فمتخذي القرار التعليمي فأولياء الأمور والأطفال.

أهداف الدراسة وتساؤلاتها : استنادا إلى ما تم عرضه فإن الورقة تسعى إلى :

- تقييم الوضع الحالي لأداء معلمة رياض الأطفال لدورها ووضع تصور مقترح لإعداد معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية والسعودية.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

١ - ما الإطار المفاهيمي لمعايير إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٢ - ما مستوى أداء معلمات رياض الأطفال لدورها في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

٣ - ما التصور المقترح إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

مصطلحات البحث:

المعايير:

تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة الخصائص والمواصفات التي ينبغي توافرها في نظام برامج إعداد معلمة الروضة التي تحدد قدرتها على الإيفاء بحاجات أطفال الروضة.

مرحلة رياض الأطفال:

مؤسسات تربوية تستقبل الأطفال من عمر (٣ -٦) سنوات ، تهدف لتوفير الجو المناسب لرعاية الطفل في كافة النواحي.

الإطار المفاهيمي لمعايير إعداد معلمات رياض الأطفال:

من الثابت علمياً أن لمرحلة رياض الأطفال أهمية كبر في تطور الأطفال الشمولي ونجاحهم الأكاديمي مستقبلاً. وقد عبر عن هذه الأهمية عالم تربية رياض الأطفال الروسي (ليف فيغوتسكي) على النحو التالي: (لا بد لك أن تعلم أن البداية هي المرحلة الأهم في أي عمل، وخاصة في تربية الأطفال).

ويعد الاستثمار في التعليم المبكر هو الخيار الأفضل لتحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة عندما يدخلون المدرسة، وزيادة جاهزيتهم للتعليم المدرسي، وخفض نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، ثم ضمان تخرجهم من المرحلة الثانوية وصولاً إلى التعليم العالي فسوق العمل. (هدى الناشف: ٢٠٠٣ ، ٨٧).

وينظر في المملكة العربية السعودية إلى الاستثمار في التعليم على أنه استثمار في مستقبل الأمة، وقد جاءت الرؤية التربوية لمرحلة رياض الأطفال تجسيداً لتوجهات خادم الحرمين الشريفين في توفير فرص التعليم للإنسان السعودي في

مختلف مراحل نموه، ترجمت من خلال العديد من الخطوات العملية على أرض الواقع، كان أبرزها مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام.

واستكمالا لمشروع تطوير المعايير الخاصة بالمعلمين في المملكة العربية السعودية الذي أعده المركز الوطني للقياس والتقويم لصالح مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، جاءت وثيقة تحديد المعايير المهنية للمعلمات في تخصص رياض الأطفال، وتتميز سمات معايير المركز الوطني قياس بما يلي:

١. **التخطيط العلمي السليم:** فمعايير المركز الوطني قياس تقوم على أسس علمية، واستخدام معايير المركز الوطني يساعد في تخطيط وتطوير كليات إعداد معلمات رياض الأطفال تخطيطاً علميا سليماً من أجل تنمية الأداء المهني للطالبة المعلمة.

٢. **التمويل:** استخدام معايير المركز الوطني في تطوير برامج الإعداد يضمن تنمية الأداء المهني للطالبة المعلمة في جميع جوانب عملها التربوي.

٣. **التكامل:** يوجد ارتباط وثيق بين معايير المركز الوطني قياس، مما يحقق التكامل بين الجوانب المختلفة لبرامج إعداد معلمات رياض الأطفال، ومن ثم تحقيق التنمية المهنية للطالبة المعلمة.

٤. **الاستمرارية:** فمعايير المركز الوطني قياس في حالة تطور مستمر في ضوء المستحدثات التربوية والتكنولوجية لذا فاستخدامها في تطوير برامج إعداد معلمة رياض الأطفال يعد من إليات إعداد المعلمة مهنياً للمستقبل، ويؤكد على استمرارية النمو المهني للطالبة المعلمة.

٥. **الموضوعية:** تتميز معايير المركز الوطني بالموضوعية، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوير الأداء المهني للطالبة المعلمة. (المركز الوطني للتعليم "قياس")

وتوجد عدة مبررات لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني (قياس) تتمثل فيما يلي:

١. حاجة سوق العمل (مثل الروضات الخاصة) إلى نوعية متميزة من معلمات الروضة في ظل منافسة كثير من الدول الأخرى في هذا الشأن.
٢. الحاجة المستمرة لتطوير برامج إعداد معلمة رياض الأطفال وفقا للمستجدات التربوية والتحديات التكنولوجية المعاصرة في مجال تربية الطفل، بالإضافة إلى إتاحة الفرص لممارسة المهام التربوية علمياً.
٣. وجود فجوة بين ما يقدم من نظريات أثناء إعداد الطالبة المعلمة في كليات التربية للطفولة المبكرة وبين ما يتم تطبيقه في المؤسسات التربوية (الواقع العملي).
٤. تأكيد كثير من المؤسسات العالمية المهتمة بتربية رياض الأطفال على ضرورة التأكد من توافر معايير المركز الوطنيلدى خريجات كليات التربية للطفولة المبكرة من أجل تنمية قدرات واستعدادات الطفل.
٥. تأكيد كثير من البحوث والدراسات التربوية – المحاضرة والمستقبلية - على أهمية توفير معايير الجودة المهنية كشرط لتطوير الأداء المهني لخريجات كليات التربوية لرياض الأطفال.

- **معايير المركز الوطني قياس وتطوير برامج أعداد معلمات رياض الأطفال:**

استخدام معايير المركز الوطني في تطوير برامج أعداد معلمات رياض الأطفال يتضمن مرحلتين هما: عملية التقويم، وعملية التطوير، وعملية التقويم تستهدف التعرف على مدى نجاح الأداءات المهنية للطالبة المعلمة في ممارسة عملها التربوي وفقا لمعايير الجودة وهذا التقويم يعتبر نقطة البداية والانطلاق نحو التطوير وفي ضوء عملية تقويم الأداء المهني لخريجات كليات التربية للطفولة المبكرة تتم عملية التطوير لبرامج الإعداد أي ان استخدام معايير الجودة المهنية في تطوير برامج

إعداد معلمات رياض الأطفال مرتبطة بالمهام الادائية التي سوف تمارسها أثناء العمل بعد التخرج.

وتقويم الأداء القائم على معايير الجودة المهنية يتطلب رصد مجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على أداء الطالبة المعلمة، ومعايير الجودة المهنية تضمن تطابق الأداء المهني للطالبة المعلمة مع المواصفات العالمية.

وتتضمن معايير المركز الوطني على مؤشرات أدائية للطالبة المعلمة من أجل اكتشاف وتنمية قدرات واستعدادات الأطفال داخل قاعة الأنشطة أو خارجها، وتتميز مؤشرات الأداء بانها تصف المهام الأدائية للطالبة المعلمة بلغة بسيطة وسهلة، مع تحديد نوعية الأداء المطلوب، والسياق الذي ستنفذ فيه فهي قابلة للملاحظة في الأداء المهني للطالبة المعلمة.

- **استخدام المستويات المعيارية للأداء في متابعة النمو المهني للطالبة المعلمة:**

تعتبر المستويات المعيارية للأداء المحكات الأساسية لتقويم ومتابعة تطوير الأداء المهني للطالبة المعلمة، حيث يمكن التحقق من توافر الجودة المهنية من خلال تقويم الأداء المهني للطالبة المعلمة أثناء التدريب الميداني، ويجب أن تكون عملية تقويم الأداء المهني عملية تعاونية يشترك فيها أطراف عديدة من أجل متابعة التكوين المهني للطالبات، وأن تكون في ضوء المستويات المعيارية للأداء.

وتعتبر جودة إعداد معلمة رياض الأطفال مسئولية مشتركة بين مؤسسات إعداد المعلمات وروضات التدريب، لذا يجب أن يشترك عضو هيئة التدريس، والمعلمة الأساسية بروضة التدريب، ومديرة الروضة، وزميلاتها في نفس قاعة الأنشطة، وأطفال الروضة، واولياء أمور الأطفال، وطالبة التدريب نفسها في عمليات تقويم الأداء المهني لطالبات التدريب الميداني، وأن يكون التقويم في ضوء المستويات المعيارية للأداء بحيث تتكامل عمليات التقويم لتقديم صورة متكاملة

عـن الأداء المهـني للطالبـة المعلمـة اثنـاء التـدريب الميـداني، ممـا يسـمح بتتبـع التطـور الحادث في ادائها المهني.

- **مفهوم المستويات المعيارية للأداء:**

المستويات المعيارية للأداء هـي عبارات سلوكية تصف ما ينبغي أن تؤديه الطالبة المعلمة من مهارات عند مستوى مقبول من الجودة، وهـي مؤشرات نوعية على ما يجب أن تظهره الطالبة المعلمة في أدائها المهني والمستوى المعياري هـو الذي يحدد أنماط الاداء التربوي (المهني) المستهدف، بحيث يمكن في ضوئها وضع أهداف للقياس، ووضع معايير للأداء الناجح في شكل رقمي وكيفي.

كما تعرف المستويات المعيارية للأداء بأنها مجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على أداء معين، وتتضمن إرشادات واضحة لما يجب ملاحظته، وتسمى هذه الأدلة مؤشرات الأداء وهي الأدلة الفعلية على الأداء.

ويقصد بالمستويات المعيارية للأداء في البحث الحالي بأنها: "مجموعة من الأدلة الفعلية (مؤشرات الأداء) التي تستخدم كمقياس للحكم على الأداء المهني للطالبة المعلمة، والتي توضح مدى التقدم نحو تحقيق أحد المعايير، كما أنا تشير إلى مستوى الجودة المطلوبة في الأداء التربوي". (فهمي، ٢٠٠٤ ، ٧٠)

- **أهمية المستويات المعيارية للأداء في تقويم الأداء المهني للطالبة المعلمة:**

تمثل المستويات المعيارية للأداء أهمية في تقويم الأداء المهني للطالبة المعلمة، فيما يأتي:

١. تمثل المستويات المعيارية للأداء اهداف لبرنامج الإعداد، لذا يجب أن تكون واضحة لكل من الطالبات وأعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم وكل من يشترك في عمليات تقويم أداء الطالبة المعلمة.
٢. متابعة مدى تحقق أهداف برنامج إعداد معلمات الروضة ذات الجودة العالية.

٣. أن يتم متابعة النمو المهني للطالبة المعلمة من خلال بطاقات الملاحظة المعدة في ضوء المستويات المعيارية للأداء.

٤. تعتبر المستويات المعيارية للأداء بمثابة محكات مرجعية عند مناقشة أساليب تطوير الأداء المهني للطالبة المعلمة. (صفاء، ٢٠٠٠).

- **الركائز الاساسية التي تقوم عليها فلسفة المستويات المعيارية للأداء:**

هناك عدة ركائز اساسية تقوم عليها فلسفة المستويات المعيارية للأداء يمكن الاستفادة بها في تطوير اسلوب تقويم الطالبة المعلمة ومن هذه الركائز ما يأتي:

١. **التميز:** تستطيع كليات إعداد معلمات رياض الأطفال تحقيق التميز من خلال استخدام المستويات المعيارية للأداء في تقويم الطالبة المعلمة والتميز هنا يعني تطوير الأداء التربوي والمهين للطالبة المعلمة بما يتمشى مع المعايير العالمية. (صفاء: ٢٠٠٥)

٢. **التركيز على الجودة**: ويقصد بذلك تحقي١ التطابق بين مواصفات الطالبات بعد الانتهاء من برنامج الإعداد (الخريجات) واحتياجات سوق العمل (المؤسسات التربوية) من حيث المواصفات والمهارات الواجب توافرها لدى الخريجات. (الخطيب: ٢٠٠٥)

٣. **التطوير:** إن كليات إعداد معلمات رياض الأطفال في حاجة إلى إيجاد آلية متخصصة تقوم بعملية التقويم المستمر، ومن ثم التطوير لبرامج التكوين بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات السوق (المؤسسات التربوية للطفولة المبكرة) من جهة، ومع التطورات العالمية في مجال الطفل من جهة أخرى، ولا يقتصر التطوير على محتوى برامج الإعداد فقط، بل يمتد ليشمل طرق وأساليب تنفيذها وتقويمها. (حجي: ٢٠٠٤)

٤. **العمل الجماعي:** حيث يتم التركيز على التعاون وبناء روح الفريق أثناء تقويم الطالبة المعلمة من أجل تحقيق جودة الأداء التربوي للطالبة. (حجي: ٢٠١١)

٥. **توفير معلومات متكاملة**: يعتمد نظام تقويم الطالبة المعلمة اعتماداً كلياً على البيانات والمعلومات عن الأداء التربوي والمهني لكل طالبة بحيث تتكامل هذه البيانات والمعلومات لتكون صورة أكثر وضوح وأكثر مصداقية عن أدائها التربوي. (شحاته: ٢٠١٣)

٦. **الرؤية المشتركة:** ضرورة الوعي بثقافة المستويات المعيارية للأداء لدى القائمين بتقويم الأداء المهني لطلبات التدريب الميداني(وأعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد معلمة رياض الأطفال) وذلك من أجل تطوير الأداء التربوي لهؤلاء الطالبات. (جاد: ٢٠١٣)

- **استخدام المستويات المعيارية للأداء في تقويم الأداء المهني للطالبة المعلمة في كليات إعداد معلمات رياض الأطفال:**

إن تقييم الأداء القائم على المعايير يتطلب رصد مجموعة من الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على أداء معين وتتضمن إرشادات واضحة لما يجب النظر إليه عند القيام بالتقويم، وتسمى هذه الأدلة مؤشرات الأداء (Performance Indicators) وهي الأدلة الفعلية على الأداء، والتي توضح وتثبت قدرة الطالبة المعلمة على استخدامها ما تعلمته من مفاهيم ومهارات تربوية وتتميز مؤشرات الأداء بمجموعة من السمات هي: الوضوح، والانتماء إلى المعيار المشتق منه، والتكامل مع المؤشرات الآخرى لتشكل في مجملها الأداء المقصود من وراء المعيار، وإمكانية ملاحظته وقياسه.

ونظراً للحاجة في التقويم القائم على المعايير للاستكشاف المبكر لمستوى الأداء، والتعرف على مواطن قوته أو تلك التي تحتاج إلى تحسين ولتحديد مدى

القرب أو البعد من تحقيق المعيار، وعدم الانتظار إلى النهاية فقد استحدث ما يطلق عليه علامات الأداء (Bench Marks) وهي عبارات أكثر تحديداً لمعايير وتصف ما يجب أن تكون الطالبة قادرة على أدائه عند مستوى معين أو علامة معينة وبذلك فانه وفقا لحركة المعايير – يمكن التأكيد على أن التقويم والتعلم وجهان لعملة واحدة. (Seldin, Peter,2004-134)

ولما كان التدريب الميداني يستهدف تطوير أداه الطالبات المعلمات، كما أن حركة المعايير تدعو إلى جعل التعليم قائم على الأداء، فبالتالي يجب أن يكون تقويم هذا التعليم قائما ايضا على الأداء، مما أدى لظهور أساليب للتقويم يمكن أن توفر المواقف التي تكشف عن مستوى أداء الطالبة المعلمة، ومن هذه الأساليب ما يلي.

١ - المهام الأدائية: (Performance Tasks)

تمثل استجابة حقيقية واقعية تتطلب من الطالبة استخدام المعارف والمهارات التي تم تعلمها والتدريب عليها في مواقف تربوية محددة، وبذلك تمكن المقيم (المشرف على التدريب الميداني) من الحكم على مستوى الأداء التربوي من خلال استخدام مقاييس الأداء فالمهمة الأدائية يجب أن تقدم وصفاً دقيقاً للأداء المراد ملاحظته وقياسه بحيث توجه المقيم لمعايير الحكم على الأداء وتدرك الطالبة – من خلالها - متطلبات الأداء، وكيفية تقييمها، كما تسمح للمشرف على التدريب الميداني بتتبع تقديم الطالبات في أدائهن، ولتصميم مهمة أدائية يجب إتباع الخطوات التالية:

- يتم تحديد المخرجات التي تركز عليها المهمة، وأن تكون المهمة تقيس فعلاً هذه المخرجات (صدق المهمة الأدائية)، ويمكن ملاحظتها في أداء الطالبة.
- يجب أن تتسم المهمة بالثبات إذا كانت نتائج تقييماتها ثابتة عبر فترة زمنية ومتناسقة مع بعضها ويمكن التأكد من ثبات المهمة بمقارنة تقييمات عدة

مقيمين عن أداء طالب ما في نفس المهمة، او مقارنة تقييمات نفس المقيم في فترات زمنية مختلفة.

- يتم وصف المهمة بلغة بسيطة وسهلة حتى يسهل على الطالبات فهمها، مع تحديد نوعية الأداء المطلوب، والسياق الذي ستنفذ فيه (مثل قاعة الأنشطة).
- يتم تحديد محكات الأداء وهي السلوكيات التي يجب أن تؤديها الطالبة من أجل التنفيذ الصحيح للأداء، وتكون قابلة للملاحظة، ويمكن تقييم كل منها مستقلا عن الآخر.
- يتم تحديد طريقة التقويم بتصميم مقياس الأداء (Rubric) بما يتضمنه من مؤشرات تميز بين نوعية ومستويات الأداء. (بهادر: ٢٠٠٥، ٣٣)

٢ - استخدام الملفات الوثائقية في متابعة النمو المهني للطالبة المعلمة أثناء التدريب الميداني:

يعتبر التدريب الميداني في الروضات عصب الإعداد التربوي لطالبات لكلية رياض الأطفال، ومعايشة حقيقية لمتطلبات المهنة، وتدريباً عملياً على أرض الواقع، بالإضافة لتقديم التوجيه والإرشاد فالدراسة التربوية النظرية لن يكون لها قيمة حقيقة في تكوين الطالبة ما لم يصحبها تدريب الطالبات عملياً على الأداء المهني في الروضات، ويتم التدريب الميداني في الروضات للطالبات بكلية رياض الأطفال في الفرقتين الثالثة والرابعة بواقع يوم واحد في الأسبوع طوال الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

ولقد ظهر مفهوم الملفات الوثائقية في أواخر القرن العشرين، وانتشر في العديد من المؤسسات التربوية على مستوى العالم، حتى أصبح جزءاً من ثقافة كليات التربية في الوقت الراهن وتعتبر الملفات الوثائقية سجلات لمدى تعلم الطلاب وتقدمهم ومن ثم فهي توثيق لقدرات هؤلاء الطلاب فهي تشمل ما تعلم هؤلاء الطلاب

ومما يمكن أن يفعلوه وما لديهم من معارف ومهارات واتجاهات وبالتالي فهي تتضمن تاريخ تعلم الطلاب، ويمكن أن يستفيد من هذه المعلومات التي تم تخزينها كل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات ومن خلال استخدامها من قل أعضاء هيئة التدريس والطالبات يتكون تفاهم مشترك بينهم ولغة مشتركة تهدف إلى مساعدة الطالبة على تطوير أدائها من خلال التقويم الشامل لها. (شعبان: ٢٠٠٤)

فالملفات الوثائقية تعتبر الطالبة المعلمة هي محور العملية التعليمية، حيث تكون مسئولة عن تعلمها ونموها في جميع جوان النمو المهني (العمل التربوي) فتصحب مشاركة وإيجابية وفعالة، فتحقق ذاتها من خلال الأداء المهني (التربوي). (فهمي: ٢٠٠٤ ، ٢٢، ٢٣)

ويمكن استخدام الحاسوب في حفظ هذه الملفات الوثائقية التي تتضمن أعمال الطالبة المعلمة والتي تبرز أداءاتها وأعمالها وإنجازاتها ونشاطاتها واتجاهاتها، فيمكن أن تتضمن على تسجيلات فيديو لبعض المواقف التربوية الخاصة بتقديم الأنشطة للأطفال، كما تتضمن تسجيلات صوتية لبعض قصص وأغاني ومسرحيات الأطفال توضح أداءات الطالبة لزيادة مشاركة الأطفال في النشاط، وايضا تتضمن على صور لبعض الوسائط التعليمية التي تنتجها الطالبة مثل الماكينات والبازل والألعاب التربوية ويتم الربط بين أداءات الطالبة وإنتاجها وخبارتها وقدراتها ومهارتها وسماتها الشخصية وعلاقاتها مع زميلاتها وأولياء أمور الأطفال وإدارة الروضة ويمكن تخزين المعلومات والبيانات الخاصة بالطالبات في الملفات الوثائقية الالكترونية على الحاسوب أو الاسطوانات المدمجة (CD) أو الأسطوانات المرنة (Floppy Disk). (لطيفة: ٢٠٠٨ ، ٧٨)

وتعرف الملفات الوثائقية بأنها "تجميع تكويني لأفضل أعمال المتعلم وإنجازاته، يطور باستمرار وفقا لأطر محددة" فهو ملف خاص بكل طالب يجمع

فيه أعماله ويعرض من خلاله لإنجازاته وجوده وكل ما يفخر به، ويميز أداءه عن اداء غيره. (لطيفة: ٢٠٠٨ ، ٣٥)

فالملفات الوثائقية هي عمل منظم ومتكامل يعطي رؤية واضحة المعالم عن المتعلم فيهي توثيق منظم يضم أدلة ملموسة عن مهارات المتعلم وأفكاره وإنجازاته، كما أنها مجلد تحتوي على معلومات متنوعة، بعضها ورقي والبعض الآخر الكتروني أو تكولوجي: كالتسجيلات الصوتية والمرئية وأشرطة الفيديو والشرائط المدمجة وغيرها، وحيث يقوم المتعلم بجمعها وتصنيفها، وهي تشير إلى مستوى أدائها والتقدم الذي أحرزه.

ويقصد بالملف الوثائقي في البحث الحالي بأنه " أداة منظمة ومتكاملة لتوثيق الأداءات المهنية للطالبة المعلمة وإنجازاتها وجودها في روضة التدريب (داخل قاعة الأنشطة او خارجها)، ويضمن ما يميز أدائها عن أداء غيرها، فهو تجميع تكويني خاص بكل طالبة يعطي رؤية واضحة عن ادائها المهني، كما يسمح بتتبع التطور الحادث في أدائها التربوي".

وتستخدم الملفات الوثائقية في تقويم أداء طالبات التدريب الميداني، نظراً لأنه يتضمن ما أحرزته الطالبة من إنجازات، وما حققته من أداءات، وذلك م خلال وثائق وأدلة مكتوبة ومصورة ومسجلة وواقعية عن طالبة التدريب الميداني، وعن خبراتها وأنشطتها ومهاراتها ومشاركاتها، وغير ذلك مما يقدم صورة متكاملة عن الأداءات التربوية للطالبة، ومن ثم تتيح لها إمكانية التقييم الذاتي، والتعرف على جوانب القوة والضعف في أدائها، ومن ثم مساعدتها على تطوير أدائها إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتها.

تستخدم الملفات الوثائقية في تقويم التدريب الميداني، ومن هذه الاستخدامات ما يأتي:

١. تستخدم الملفات الوثائقية للوصول إلى المعلومات والبيانات الكاملة والشاملة عن الأداء المهني لطالبة التدريب الميداني بمنتهى الدقة والبساطة.
٢. يمكن إضافة أي بيانات أو معلومات عن الطالبة في الملفات الوثائقية سواء كانت على شكل بيانات أو صوت أو صورة أو فديو.
٣. تساعد الملفات الوثائقية على إعطاء صورة كاملة وشاملة عن الطالبة سواء من زاوية البيانات الخاصة بها، أو عن أداءاتها، أو مشاركاتها، أو اتجاهاتها أو خبراتها أو مهاراتها أو انجازاتها أو إنتاجها من الوسائط التعليمية.

ويعد تقويم طالبات التدريب الميداني بالأساليب الحالية التي تعتمد على ملاحظة مشرف الكلية للطالبة، ودرجة مديرة الروضة تقييما قاصراً، حيث ينصب هذا التقييم على أسلوب تقديم الطالبة للأنشطة فقط ويهمل إنجازات الطالبة ومهاراتها الاخرى داخل روضة التدريب. اما استخدام الملفات الوثائقية في مجال تقويم طلبات التدريب الميداني فإنه يعد توثيقاً حقيقياً لكافة إنجازاتها، مما يشعرها بصدق تقييمها وتقديرها، مما يزيد دافعيتها للإنجاز وتحسين أدائها التربوي. (جاد: ٢٠١٠ -٩٥)

كما يستهدف استخدام الملفات الوثائقية في تقويم طالبات التدريب الميداني أمراً هاماً وهو تهيئة الفرص للطالبات لكي يصبحن شركاء في عملية تقويم أدائهن التربوي، فكل طالبة تختبر قدراتها على تحقيق أدوارها المتنوعة كمعلمة، ليس فقط بالتقويم الذاتي لأدائها، بل ايضا بتقييم أطفالها لما تقدمه من أنشطة، مما يتيح الفرص لها للحصول على تغذية راجعة تساعدها على تصحيح أخطاءها. كما يتيح استخدام الملفات الوثائقية الفرصة امام كل من مشرف الكلية والمعلمة الأساسية في الروضة، ومديرة الروضة، وأولياء أمور الأطفال للاشتراك في تقييم

أداء الطالبة المعلمة في إطار العمل التربوي الشامل بالروضة متضمناً الجانب التربوي، والأنشطة المختلفة، والادارة في تكامل، ويتم اختيار هذه الأعمال والأداءات من قبل المشرف وفقاً لمحكات محددة، حيث يتم تقويم أداءات وأعمال طالبة التدريب الميداني في ضوء معايير باستخدام مقياس الأداء (Rubric*) بما يتضمنه من مؤشرات تميز بين نوعية ومستويات الأداء. Seldin, Peter,2004))

وهناك خطوات أساسية يمكن إتباعها عند إعداد الملفات الوثائقية وهي:

١. **تحديد الهدف:** يعتبر تحديد الهدف من استخدام الملفات الوثائقية نقطة البداية اليت يترتب عليها اختيار المواد والأدلة التي يتم تضمينها داخل الملفات الوثائقية.
٢. **الوعي بالمعايير:** يتطلب إعداد الملفات الوثائقية من الطالبة الوعي بالمعايير التي يتم في ضوئها تصنيف واختيار ما يتم وضعه في الملفات الوثائقية.
٣. **جمع المواد والوثائق:** تقوم الطالبة بجمع المواد والوثائق سواء أكانت صوراً أو أنشطة أو عينات أو تسجيلات صوتية أو أشرطة فيديو، ثم يتم اختيار المناسب منها.
٤. **وضع تصور لشكل الملفات الوثائقية:** حيث تفكر الطالبة في الشكل التي سيكون عليه الملف الوثائقي. (Craig , Chery, 2003))
٥. **تنظيم الملفات الوثائقية:** حيث تقوم الطالبة بتقسيم الملف إلى أقسام تعرض من خلالها الوثائق والأدلة بشكل منطقي ومتكامل. (الخطيب: ٢٠٠٢ ، ١١٢)

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي اعتمادا على أسلوب تحليل النظم وفقا للخطوات التالية:

- وصف النظام: وهو عملية تقديم وصف للحالة الراهنة.
- تحليل النظام: ويكون بالتعرف على العقبات التي تعترض أداء النظام وتحد من قدرته على تحقيق أهدافه.
- تصميم النظام: ويكون بوضع البدائل ومعالجة نقاط الضعف من خلال اختيار البديل الأفضل واقتراح التعديلات المناسبة.

مجتمع البحث وعينته:

تكونت مجتمع البحث الحالي من جميع الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال بكلية التربية جامعة الطائف، وجميع الطالبات المتخرجات من ذات القسم، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طالبة بقسم رياض الأطفال، (٥٠) معلمة متخرجة من ذات القسم.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة للتعرف على مدى قيام معلمة رياض الأطفال بدرورها وفقا لمعايير (قياس) وقد تكونت الاستبانة من ٢٣ مفردة تقيس الأدوار المختلفة للمعلمة، وتكون الإجابة على كل عبارة باختيار البديل (نعم أو لا) لكل عبارة.

وقد تم التحقق من مناسبة الاستبانة للتطبيق من خلال أخذ آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في رياض الأطفال.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال: ما مستوى أداء معلمات رياض الأطفال لدورها في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب اختبار مربع كاي لحسن المطابقة لعبارات الاستبانة لكل من عينة الطالبات والمتخرجات وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين

جدول (١) قيمة كا^{2} ودلالتها للفروق بين الطالبات المعلمات في بدائل الاستجابة

م	العبارات	نعم	لا	قيمة كا^{2}	مستوى الدلالة
١	هل تدعم المعلمة النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال	١٨	٣٢	٣,٩٢	٠,٠٥
٢	هل تدعم المعلمة النمو الصحي والبدني للأطفال	١٤	٣٦	٩,٦٨	٠,٠١
٣	هل تدعم المعلمة النمو اللغوي للأطفال	٤٠	١٠	١٨,٠٠	٠,٠١
٤	هل تدعم المعلمة النمو المعرفي للأطفال	٣٧	١٣	١١,٥٢	٠,٠١
٥	هل تدعم المعلمة النمو العقلي للأطفال	١٠	٤٠	١٨,٠٠	٠,٠١
٦	هل تفهم المعلمة خصائص الأطفال وحاجاتهم والتأثيرات المتفاعلة في نموهم	٤٦	٤	٣٥,٣	٠,٠١
٧	هل هي مطلعة على نظريات وأبحاث نمو الأطفال	٥	٤٥	٣٢,٠٠	٠,٠١

٨	هل تهيء المعلمة مناخا يشجع على التعلم	٧	٤٣	٢٥,٩	٠,٠١
٩	هل تستجيب المعلمة لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم لجعل التعلم ذي معنى	١١	٣٩	١٥,٦٨	٠,٠١
١٠	هل تخطط المعلمة لتعلم الأطفال وبناء المعرفة لديهم	٧	٤٣	٢٥,٩	٠,٠١
١١	هل تصمم المعلمة البيئة لتيسير التعلم والتواصل والإشراف	٤٧	٣	٣٨,٧	٠,٠١
١٢	هل تجهز المعلمة البيئة التعليمية بادوات ومواد تهيء للنمو الشمولي للأطفال	١٧	٣٣	٥,١٢	٠,٠٥
١٣	هل تهيء المعلمة بيئة آمنة وتراعي إجراءات الأمن والسلامة	٤٤	٦	٢٨,٩	٠,٠١
١٤	هل تهيء المعلمة مناخا نفسيا إيجابيا آمنا	١٢	٣٨	١٣,٥	٠,٠١
١٥	هل تهيء المعلمة مناخا صفيا يدعم تطور الاطفال الاجتماعي والعاطفي	٣٠	٢٠	غير دالة	غير دالة
١٦	هل تطبق المعلمة أساليب وقائية واستباقية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيههم	٥	٤٥	٣٢,٠٠	٠,٠١
١٧	هل تستخدم المعلمة طرقا ايجابية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيهه وتصحيحه	٣٠	٢٠	غير دالة	غير دالة
١٨	هل المعلمة ملمة بخصائص أسر الاطفال وتحترم قيمها ومعتقداتها	١٣	٣٧	١١,٥٢	٠,٠١
١٩	هل تعرف المعلمة أهمية دور الأسرة في تطور الطفل وفي دعم تنفيذ برامج الروضة	٣٩	١١	١٥,٦٨	٠,٠١

٢٠	هل تبني المعلمة علاقات منتجة مع اولياء أمور الاطفال	١٢	٣٨	١٣,٥	٠,٠١
٢١	هل تصمم المعلمة خطة للتقويم؟	١٥	٣٥	٨,٠٠	٠,٠١
٢٢	هل تعرف المعلمة أساليب التقويم؟ أهدافه؟ استخداماته	٤	٤٦	٣٥,٣	٠,٠١
٢٣	هل تكيف المعلمة المنهج لتفريد التعليم وتطوير البرامج	٠	٥٠	-	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- من وجهة نظر الطالبات المعلمات فإن معملة رياض الأطفال تقوم بما يلي:
  - ❖ تدعم المعلمة النمو اللغوي للأطفال
  - ❖ تدعم المعلمة النمو المعرفي للأطفال
  - ❖ تفهم المعلمة خصائص الأطفال وحاجاتهم والتأثيرات المتفاعلة في نموهم
  - ❖ تصمم المعلمة البيئة لتيسير التعلم والتواصل والإشراف
  - ❖ تهيء المعلمة بيئة آمنة وتراعي إجراءات الأمن والسلامة
  - ❖ تعرف المعلمة أهمية دور الأسرة في تطور الطفل وفي دعم تنفيذ برامج الروضة
- **من وجهة نظر الطالبات المعلمات فإن معملة رياض الأطفال لا تقوم بما يلي:**
  - ❖ لا تدعم المعلمة النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال
  - ❖ لا تدعم المعلمة النمو الصحي والبدني للأطفال
  - ❖ لا تدعم المعلمة النمو العقلي للأطفال
  - ❖ لا تطلع على نظريات وأبحاث نمو الأطفال
  - ❖ لا تهيء المعلمة مناخا يشجع على التعلم
  - ❖ لا تستجيب المعلمة لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم لجعل التعلم ذي معنى

- ❖ لا تخطط المعلمة لتعلم الأطفال وبناء المعرفة لديهم
- ❖ لا تجهز المعلمة البيئة التعليمية بادوات ومواد تهيء للنمو الشمولي للأطفال
- ❖ لا تهيء المعلمة مناخا نفسيا إيجابيا آمنا
- ❖ لا تطبق المعلمة أساليب وقائية واستباقية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيههم
- ❖ غير ملمة بخصائص أسر الاطفال وتحترم قيمها ومعتقداتها
- ❖ لا تبني المعلمة علاقات منتجة مع اولياء أمور الاطفال
- ❖ لا تصمم المعلمة خطة للتقويم؟
- ❖ لا تعرف المعلمة أساليب التقويم؟ أهدافه؟ استخداماته
- ❖ لا تكيف المعلمة المنهج لتفريد التعليم وتطوير البرامج

- **لم تتفق الطالبات المعلمات على ما يلي:**

- ❖ تهيء المعلمة مناخا صفيا يدعم تطور الاطفال الاجتماعي والعاطفي
- ❖ تستخدم المعلمة طرقا ايجابية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيهه وتصحيحه

يتضح مما سبق وجود جوانب قصور عديدة في أداء معلمة رياض الأطفال لعملها من وجهة نظر الطالبات بقسم رياض الأطفال.

جدول (٢) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين الطالبات المتخرجات في بدائل الاستجابة

م	العبارات	نعم	لا	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	هل تدعم المعلمة النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال	١٥	٣٥	٨,٠٠	٠,٠١
٢	هل تدعم المعلمة النمو الصحي والبدني للأطفال	١٧	٣٣	٥,١٢	٠,٠٥
٣	هل تدعم المعلمة النمو اللغوي للأطفال	٣٧	١٣	١١,٥٢	٠,٠١
٤	هل تدعم المعلمة النمو المعرفي للأطفال	٤٠	١٠	١٨,٠٠	٠,٠١
٥	هل تدعم المعلمة النمو العقلي للأطفال	١٣	٣٧	١١,٥٢	٠,٠١
٦	هل تفهم المعلمة خصائص الأطفال وحاجاتهم والتأثيرات المتفاعلة في نموهم	٤٣	٧	٢٥,٩	٠,٠١
٧	هل هي مطلعة على نظريات وأبحاث نمو الأطفال	٤	٤٦	٣٥,٣	٠,٠١
٨	هل تهيء المعلمة مناخا يشجع على التعلم	١٥	٣٥	٨,٠٠	٠,٠١
٩	هل تستجيب المعلمة لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم لجعل التعلم ذي معنى	٨	٤٢	٢٣,١	٠,٠١
١٠	هل تخطط المعلمة لتعلم الأطفال وبناء المعرفة لديهم	٤٥	٥	٣٢,٠٠	٠,٠١
١١	هل تصمم المعلمة البيئة لتيسير التعلم والتواصل والإشراف	١٩	٣١	٢,٨٨	غير دالة

١٢	هـل تجهـز المعلمـة البيئـة التعليميـة بـادوات ومواد تهيء للنمو الشمولي للأطفال	٤٣	٧	٢٥,٩	٠,٠١
١٣	هل تهيء المعلمة بيئة آمنة وتراعي إجراءات الأمن والسلامة	١٥	٣٥	٨,٠٠	٠,٠١
١٤	هل تهيء المعلمة مناخا نفسيا إيجابيا آمنا	٢٩	٢١	١,٢٨	غير دالة
١٥	هل تهـيء المعلمـة مناخـا صفيا يـدعم تطـور الاطفال الاجتماعي والعاطفي	٧	٤٣	٢٥,٩	٠,٠١
١٦	هل تطبق المعلمة أساليب وقائيـة واسـتباقية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيههم	٢٠	٣٠	٢,٠٠	غير دالة
١٧	هل تستخدم المعلمـة طرقـا ايجابيـة في ادارة سلوك الاطفال وتوجيهه وتصحيحه	١٤	٣٦	٩,٦٨	٠,٠١
١٨	هـل المعلمـة ملمـة بخصـائص أسـر الاطفـال وتحترم قيمها ومعتقداتها	٣٩	١١	١٥,٦٨	٠,٠١
١٩	هل تعرف المعلمة أهمية دور الأسرة في تطور الطفل وفي دعم تنفيذ برامج الروضة	١٦	٣٤	٦,٤٨	٠,٠١
٢٠	هل تـبني المعلمـة علاقـات منتجـة مـع اوليـاء أمور الاطفال	٤	٤٦	٣٥,٣	٠,٠١
٢١	هل تصمم المعلمة خطة للتقويم؟	٣	٤٧	٣٨,٧	٠,٠١
٢٢	هل تعرف المعلمة أساليب التقويم؟ أهدافه؟ استخداماته	١١	٣٩	١٥,٦٨	٠,٠١
٢٣	هـل تكيـف المعلمـة المنهج لتفريـد التعلـيم وتطوير البرامج	١٦	٣٤	٦,٤٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- **من وجهة نظر المعلمات فإن معلمة رياض الأطفال تقوم بما يلي:**

❖ تدعم المعلمة النمو اللغوي للأطفال

❖ تدعم المعلمة النمو المعرفي للأطفال

❖ هل تفهم المعلمة خصائص الأطفال وحاجاتهم والتأثيرات المتفاعلة في نموهم

❖ تخطط المعلمة لتعلم الأطفال وبناء المعرفة لديهم

❖ تجهز المعلمة البيئة التعليمية بادوات ومواد تهيء للنمو الشمولي للأطفال

❖ المعلمة ملمة بخصائص أسر الاطفال وتحترم قيمها ومعتقداتها

- من وجهة نظر المعلمات فإن معلمة رياض الأطفال لا تقوم بما يلي:

❖ لا تدعم المعلمة النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال

❖ لا تدعم المعلمة النمو الصحي والبدني للأطفال

❖ لا تدعم المعلمة النمو العقلي للأطفال

❖ غير مطلعة على نظريات وأبحاث نمو الأطفال

❖ لا تهيء المعلمة مناخا يشجع على التعلم

❖ لا تستجيب المعلمة لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم لجعل التعلم ذي معنى

❖ لا تصمم المعلمة البيئة لتيسير التعلم والتواصل والإشراف

❖ لا تهيء المعلمة بيئة آمنة وتراعي إجراءات الأمن والسلامة

❖ لا تهيء المعلمة مناخا صفيا يدعم تطور الاطفال الاجتماعي والعاطفي

❖ لا تستخدم المعلمة طرقا ايجابية في ادارة سلوك الاطفال وتوجيهه وتصحيحه

❖ لا تعرف المعلمة أهمية دور الأسرة في تطور الطفل وفي دعم تنفيذ برامج الروضة

- ❖ لا تبني المعلمة علاقات منتجة مع اولياء أمور الاطفال
- ❖ لا تصمم المعلمة خطة للتقويم؟
- ❖ لا تعرف المعلمة أساليب التقويم؟ أهدافه؟ استخداماته
- ❖ لا تكيف المعلمة المنهج لتفريد التعليم وتطوير البرامج

يتضح مما سبق وجود جوانب قصور عديدة في أداء معلمة رياض الأطفال لعملها من وجهة نظر المتخرجات بقسم رياض الأطفال.

للإجابة عن السؤال: ما التصور المقترح إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية؟

تسعي الباحثة إلى تطوير هذا التصور في بحث متكامل بحيث يتضمن العناصر التالية:

تمهيد:

تبين من النتائج الميدانية للبحث أنه توجد جوانب قصور في بعض أدوار معلمة رياض الأطفال، كما وأن بعض الجامعات السعودية لا يوجد بها أقسام لرياض الأطفال والجامعات التي تتواجد بها أقسام لرياض الأطفال تختلف مسميات هذه الأقسام بها والجدول التالي يوضح ذلك:

الجامعة	المدينة	نوعها	الكلية	القسم
جامعة الملك سعود	الرياض	حكومي	التربية	السياسات التربوية ورياض الأطفال
جامعة الملك عبد العزيز	جدة	حكومي	الاقتصاد المنزلي	دراسات الطفولة
جامعة أم القرى	مكة	حكومي	التربية	رياض أطفال
جامعة الملك فيصل	الأحساء	حكومي	التربية	رياض أطفال
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	الرياض	حكومي	ــــــــــ	لايوجد
جامعة الملك خالد	أبها	حكومي	التربية	رياض الأطفال
جامعة القصيم	القصيم	حكومي	التربية	رياض أطفال
جامعة طيبة	المدينة	حكومي	ــــــــــ	لا يوجد
جامعة الطائف	الطائف	حكومي	التربية	رياض الاطفال
كليات الشرق العربي	الرياض	اهلي	التربية	رياض أطفال
جامعة الباحة	الباحة	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة حائل	حائل	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة نجران	نجران	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة جازان	جازان	حكومي	ــــــــــ	لا يوجد
جامعة تبوك	تبوك	حكومي	ــــــــــ	لا يوجد
جامعة الاميرة نورة	الرياض	حكومي	التربية	الطفولة المبكرة
جامعة الملك عبدالله للعلوم	ثول	حكومي		لا يوجد

الجامعة	المدينة	نوعها	الكلية	القسم
والتكنولوجيا				
جامعة الحدود الشمالية	عرعر	حكومي	————	لا يوجد
جامعة الدمام	الدمام	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة الامير سطام	الخرج	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة شقراء	شقراء	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة المجمعه	المجمعة	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة جدة	جدة	حكومي	————	لا يوجد
جامعة الجوف	الجوف	حكومي	التربية	رياض الاطفال
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	ارامكو	حكومي	————	لا يوجد
الجامعة الاسلامية	المدينة المنورة	حكومي	————	لا يوجد
جامعة الملك سعود للعلوم الصحية	الرياض	حكومي	————	لا يوجد
المجموع	٢٧			١٦

جدول (٣) توزيع أقسام رياض الأطفال بالجامعات داخل المملكة العربية السعودية

يتضح من جدول (٣) أن نسبة ٥٩ ٪ من الجامعات السعودية فقط تحتوي عل أقسام لرياض الأطفال وانطلاقا من هذه النتائج يمكن وضع التصور المقترح الذي سوف يتضمن العناصر التالية:

- أهداف التصور المقترح

- المباديء التي يعتمد عليها التصور المقترح
- خطوات تحقيق التصور المقترح
- متطلبات تفعيل التصور المقترح
- تقويم التصور المقترح:

ويسعى التصور المقترح إلى:

١ - التركيز في اعداد الخطة الدراسية بما يتلائم مع معايير المركز الوطني قياس.

٢ - أن تكون هناك مقررات تركز على مهارات دمج الاطفال المعاقين في الروضات.

٣ - إدخال مقرر اللغة الأجنبية في جميع المستويات لكي تكون الطالبة مؤهله في الروضات الأجنبية.

٤ - توحيد مسمى قسم رياض الأطفال في جميع جامعات المملكه العربية السعودية.

٥ - افتتاح برامج الدكتوراة لخريجات رياض الأطفال لسد العجز الكبير في اعضاء هيئة التدريس.

المراجــع

المراجع العربية:

- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠١٠). التربية المقارنة. القاهرة دار الفكر العربي.
- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٣).الكفاءة الخارجية للتعليم الأساسي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حجي، أحمد إسماعيل؛ طلبة، ابتهاج محمود (٢٠٠٨). إدارة دور الحضانة ورياض الأطفال وتطبيقاتها في المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء.
- الخطيب، أحمد (٢٠٠٥). إدارة الجودة الشاملة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- شحاته، حسن سيد (٢٠١٣). رؤى مستقبلية في الإعداد التربوي لطفل الروضة. المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر) بعنوان رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة ص ص ٤٣٧ -٤٥٠.
- فهمي، عاطف (٢٠٠٤). معلمة الروضة. عمان: دار المسيرة.
- بهادر، سعدية (٢٠٠٥). برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الناشف،هدى (٢٠٠٣). معلمة الروضة. عمان: دار الفكر.
- جاد، منى محمد (٢٠١٣). تصور مقترح لممارسات حياتيه لاكتساب طفل الروضة مبادئ المواطنة وفق المعايير القومية لرياض الأطفال ، المؤتمر الدولي الثالث (السنوي العاشر) بعنوان رؤى مستقبلية لإعداد طفل الروضة. ص ص٥٧٦ - ٦٠١.
- جاد، منى محمد (٢٠١٠). طرق وأساليب تربية الطفل عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- السميري، لطيفة صالح (٢٠٠٨). استخدام ملف الطفل (البروتفوليو) الالكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال.
- عبد العزيز، صفاء محمود(٢٠٠٥). تصور مقترح لتفعيل وحدات التدرب والتقويم في المدارس المصرية في ضوء التنمية المهنية المستديمة للمعلمين ، مجلة التربية والتنمية ، العدد ٣٢.
- عبد العزيز، صفاء محمود (٢٠٠٤). نحو رؤية لتطوير التعليم الأبتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر. المؤتمر العلمي الثاني "التعليم والتنمية المستدامة " ،قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الزقازيق ١٠ مارس.
- علي، شعبان حامد (٢٠٠٤). معايير ممارسة طفل ما قبل المدرسة للأنشطة المدرسية العلمية – مدخل مبكر للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي السنوي الخامس ، تربية طفل ما قبل المدرسة الواقع وطموحات المستقبل.
- معايير المركز الوطني للقياس والتقويم بالمملكة العربية السعودية معايير معلمات رياض الأطفال ١٤٣٦هـ.

المراجع الأجنبية:

- http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/Pages/TestStandardOfTeachers.aspx
- Craig, Chery, J. (2003). School Portfolio Development (A. Teacher Knowledge Approach) Journal of Teacher Education, Vol. 54 No. 2,PP.122-124.
- Seldin, Peter (2004). The Teaching Portfolio; A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions, Third Edition, New York, Anker Publishing Company.

إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة ببعض الجامعات السعودية (دراسة مسحية)

إعداد

د. أمل صلاح
أستاذ مساعد
كلية التربية
جامعة الدمام

د. لمياء جاد الرب
أستاذ مساعد
كلية التربية
جامعة الدمام

د. حنان عبد الغفار
أستاذ مساعد
كلية التربية
جامعة الدمام

ملخص البحث

تواجه مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن تحديات و تغيرات اجتماعية واقتصادية عديدة؛ لذا لابد لها من مواكبة هذه التغيرات، لتحقق النجاح و التميز اكاديمياً. ويعد العمل علي تطوير التعليم حجر الأساس في تطور المجتمع السعودي حاضرا ومستقبلا؛ و لكي يحقق التعليم العالي أهدافه، يجب أن يكون قادرًا على تلبية متطلبات سوق العمل و على إعداد المعلم مهنياً، اكاديمياً، شخصياً وتربوياً. في ضوء معايير الجودة.

لذا يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الخطط الدراسية بالجامعات السعودية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال، والكشف عن مدى توافقها مع معايير الجودة، ومتطلبات سوق العمل.

و تتمثل عينة الدراسة في تحليل الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية بالمملكة، و تم استخدام استمارة تحليل الخطط الدراسية في البحث الحالي من إعداد الباحثات.

و توصل البحث إلى اهتمام معظم الجامعات السعودية بالحصول على الاعتماد الاكاديمي ولذلك تتحرى إدراج معايير الجودة و معايير الإطار الوطني للمؤهلات ببرامج رياض الأطفال بكليات التربية لتخريج كوادر مهنية بما يتفق مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل و خدمة المجتمع.

Preparation of kindergarten teachers according to some of the Saudi universities quality standards (survey study)

Abstract:-

Higher educational institutions are currently facing many challenges, social and economic changes. , Those institutions should keep up with in order achieving success and academic excellence. Saudi education in the present and future must work in developing the foundation and progress the society

In order to achieve the goals of higher education it should be able to meet the labor market requirements, preparing the teacher professionally, academically, personally and educationally according to the quality standards of education.

Therefore current research aims to identify the study plans in some Saudi universities using in preparing kindergarten student teacher, and recognize of their compatibility with educational quality standards, and with the labor market requirements.

The sample of this study is some of Saudi Arabia's, kindergarten study planes in universities, which had been prepared and analyzed by researchers.

Results had found that most of the Saudi universities interest in obtaining academic accreditation, therefore investigating drawers quality standards and standards of the National Qualifications Framework in kindergarten educational programs at colleges of education to graduate professional cadres meeting labor market requirements and community service requirements.

المقدمة:

أشار ليبسكي في كتابه (المملكة العربية السعودية: أناسها مجتمعها وثقافتها) سنة ١٩٥٩ إلى التطور الهائل و الخطوات السريعة التي تخطوها المملكة نحو التقدم، وأشار إلى أن التغييرات المستقبلية ستكون أكثر تأثيرا وهو ما تحقق بالفعل على أرض الواقع في العقد الحالي.

ولقد شمل التغيير و التطور جميع القطاعات، وكان لقطاع التعليم نصيب وافر من الحداثة و التغيير إيمانا من الدولة بأن الاستثمار في قطاع التنمية البشرية متمثلة في التعليم له مردود على باقي قطاعات الدولة، وأن المؤسسات التربوية التعليمية عندما تعد وتؤهل أفرادها بصورة تتوافق مع الاتجاهات الحديثة وحاجات سوق العمل تسهم بشكل فعال في تنمية وتقدم المجتمع، كما أكدت معظم الأدبيات على أنه عند الأخذ بعين الاعتبار (كفايات إعداد المعلم) في الإعداد بالجامعات و التدريب خلال العمل في ذلك ينعكس إيجابا على أداء المعلم لعمله بمهارة و فعالية و إتقان. (العدواني، ٢٠١٣: ١).

ولقد حظيت مرحلة رياض الأطفال باهتمام كبير في عصرنا الحالي باعتبارها المرحلة الأولى التي تشكل فيها الشخصية وتغرس فيها العادات والاتجاهات و الميول و السلوكيات، ويتم كل ذلك من خلال الطالبة المعلمة و المؤهلة والتي تم إعدادها إعدادا خاصا يلائم طبيعة المرحلة ويستوفي احتياجات الأطفال فيها، ووضعت من قبل(الرابطة الأمريكية للعمل مع الأطفال الصغار) شروط ومحكات لمن تعد وتؤهل للحصول على شهادة ممارسة العمل مع أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك سعت معظم الدول إلى تحديد الكفايات و الشروط الخاصة بمعلمة رياض الأطفال، كون إعداد معلمة رياض الأطفال خيارا استراتيجيا ومطلبا تربويا ؛ لتحقيق أهداف تربية الطفل بكفاءة وفعالية.

وفى ظل التوسع في تخصص معلمة رياض الأطفال في معظم الجامعات بالدول العربية، مع وجود دراسات متعددة أوضحت وجود قصور في الإعداد والتأهيل مثل دراسة (عايد ـ ٢٠٠٧)، ودراسة (بهنسي ـ ٢٠٠٨)،ودراسة (عفيفي ـ ٢٠١١) والتي تم فيها التأكيد على ضرورة اكساب معلمات رياض الأطفال الكفايات اللازمة للعمل مع الأطفال لخطورة الدور الذي تقوم به المعلمات وجسامة المسؤولية الملقاة على عاتقهن (زين الدين،ـ٢٠٠٥).

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في الوقوف على خطط برامج رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية ودرجة توافقها مع معايير جودة التعليم والإطار الوطني للمؤهلات الذى يهدف الى تخريج معلمة ذات كفاءة عالية قادرة على المنافسة اقليميا وعالميا في سوق العمل.

لذا يسعى البحث الحالي الإجابة على الأسئلة البحثية التالية:

١. ما الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟
٢. ما مدى توافق الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالجامعات السعودية مع معايير الجودة ؟
٣. ما مدى تحقق متطلبات سوق العمل في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على الخطط الدراسية بالجامعات السعودية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال.
٢. الكشف عن توافق الخطط الدراسة بالجامعات السعودية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال مع معايير الجودة.
٣. التأكد من تحقق متطلبات سوق العمل في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في:-

- توجيه أنظار القائمين إلى خطط إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات السعودية للوقوف على أهمية توافق تلك الخطط مع متطلبات سوق العمل، ومعايير الجودة.
- توجيه أنظار الطالبة المعلمة إلى أهمية التنمية المهنية و استكمال الإعداد وفقا لمتطلبات سوق العمل، ومعايير الجودة.
- يقدم دراسة مسحية لبعض الخطط الدراسية لإعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات السعودية للوقوف على أهمية التنمية الأكاديمية والمهنية للطالبة المعلمة وفقا لمتطلبات سوق العمل، ومعايير الجودة.

مصطلحات البحث:

إعداد المعلم:

يعرفه (حمادنة، همام، ٢٠١٤: ١٠): بأنه عملية دينامية مقصودة مخططة، تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة؛ لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية، وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصد حد ممكن، وصولا إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون بها، ويسمى الإعداد في بعض الأحيان التدريب قبل الخدمة.

كما يعرفه (بشارة، ٢٠٠٣: ٦١) بأنه: صناعة أولية للمعلم، كي يزاول مهنة التعليم، تتولاه مؤسسات تربوية متخصصة كمعاهد إعداد

المعلمـين، أو كليـات التربيـة، أو غيرهـا مـن المؤسسـات ذات العلاقـة، تبعـا للمرحلـة الـتي يعـد لهـا الطالـب المعلـم، وكـذلك تبعـا لنـوع التعلـيم، كـأن يكـون عاما، أو صناعيا، أو تجاريا، أو غير ذلك، وبهذا المعنى يعد الطالب المعلم ثقافيا وعلميا وتربويا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.

إعداد الطالب المعلم قبل الخدمة:

يعرفه (الأحمد، ٢٠٠٤: ٢٠٤)بأنه نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات ومن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل – وخطة دراسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية. ومن عمليات هذا النظام: الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام. أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أُعِدَّ له.

برنامج إعداد الطالب المعلم:

يعرفه (حافظ، علي، ٢٠٠٣، ٩) برنامج مخطط ومنظم وفق النظريات التربوية والنفسية يقوم به مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد الطلاب بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في المهنة وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.

المعايير:

هـي القواعـد أو الشـروط الـتي نحكـم مـن خلالهـا أو نقـيس عليهـا سلوكيات الأفراد وأنماط تفكيرهم. (الشرعي، ٢٠٠٩: ١٣)

ويعرف الباحثات المعيار بأنه قياس يحدد مستوى المعرفة و المهارات التي نتوقع من الطالبة المتعلمة برياض الأطفال الوصول اليها من خلال برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية بجامعات السعودية

الجودة:

هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل، أو تلك المتفق عليها معه.(اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، ٢٠٠٤، ٨).

معايير الجودة.

هي مجموعة من المواصفات من الضروري وضعها في بداية مراحل تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائها وإنجازها. (البداح، الصرايرة، ٢٠١٢: ١٨٧)

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي: الذي يعني بوصف الظاهرة، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات التي تتمثل في تحديد الإطار النظري للبحث.

حدود البحث:ـ

- الحدود الموضوعية: تحليل بعض خطط إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات السعودية للوقوف على أهمية توافق تلك الخطط مع متطلبات سوق العمل، ومعايير الجودة.

- الحدود المكانية: بعض الجامعات السعودية (الدمام، أم القرى، المجمعة، شقراء، القصيم، ....).
- الحدود الزمانية: تطبيق ادوات البحث في ٢/١ /١٤٣٧هـ من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٦هـ.

عينة البحث:

الخطط الدراسية لإعداد معلمة رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية.

أدوات البحث:

تصمم الباحثات الأداة التالية:

استمارة تحليل مضمون الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية.

إجراءات البحث: ـ

للإجابة عن تساؤلات البحث، يسير البحث وفق الخطوات التالية:

للإجابة عن التساؤل الأول ونصه: ما الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال؛ بهدف الاستفادة منها في منهجية البحث.

للإجابة عن التساؤل الثاني ونصه: ما مدى توافق الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية مع معايير الجودة ؟

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال طبقا لمعايير الجودة ؛ بهدف الاستفادة منها في منهجية البحث.

❖ تحديد استمارة تحليل مضمون الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة.

❖ عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة.

❖ تحليل بعض الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية في ضوء الاستمارة المحكمة وفقا لمعايير الجودة.

للإجابة عن التساؤل الثالث ونصه: ما مدى تحقق متطلبات سوق العمل في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟

- المعالجة الإحصائية للبيانات.
- تحليل النتائج البيانات وتفسيرها والتعقيب عليها.
- تقديم التوصيات والمقترحات نحو نتائج البحث.

الإطار النظري للبحث:

أولاً الجودة في التعليم العالي: -

- **مفهوم الجودة الشاملة.**

بدأ الاهتمام في الآونة الاخيرة بالجودة و معاييرها، فأصبحت المؤسسات التعليمية و منها وزارة التعليم العالي تهتم بتطوير العملية التعليمية [أداء المعلمات، البرنامج] في ضوء معايير الجودة، فالجودة أمر ضروري لمؤسسات التعليم العالي، و من ضمن هذه المؤسسات كليات التربية و التي اهتمت بتطوير أداء معلمات رياض الاطفال من خلال الاهتمام بتقديم البرامج التدريبية وتطويرها. فمؤسسات التعليم العالي التي تتبنى ثقافة الجودة وفلسفتهم سوف تسعى لتحقيق التميز في جودة الخدمة ورضا العملاء.

وهذا ما أكده (الحميص، ٢٠١٥:٢) في دراسته " مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية " من ازدياد الرغبة في قياس وتحسين جودة الأداء في مؤسسات التعليم العالي بسرعة في الآونة الأخيرة .ويرجع ذلك إلى العديد من العوامل، تشمل احتياجات القادة والمسؤولين لمعرفة أداء مؤسساتهم ومقارنتها مع المؤسسات النظيرة والتي يمكن من خلالها معرفة جوانب القوة والضعف في هذا الأداء، وبالتالي فإننا نحتاج إلى معرفة ما إذا كانت قيادة مؤسسات التعليم العالي قد استخدمت الموارد والتسهيلات المتاحة على نحو فعال من خلال استغلال المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة، على تحمل ارتفاع مستوى جودة العمليات والأنشطة .بالإضافة إلى ذلك، يوفر أداء عالي الجودة من قبل مؤسسات التعليم العالي يساعد في الحد من الضغوط التي قد تواجهها هذه المؤسسات من أصحاب المصلحة، لا سيما الطلاب وأولياء الأمور وأرباب العمل والدولة، وعلاوة على ذلك،

فإن البعد الدولي للتعليم العالي يشمل عامل آخر يزيد من رغبة مؤسسات التعليم العالي لرفع مستوى أداء الجودة نظرا لأنماط ونماذج جديدة من المؤسسات التي تم إنشاؤها وتطويرها من قبل ثورة تكنولوجيا المعلومات .ونتيجة لذلك، فإن تلك المؤسسات الجديدة تتطلب مهارات وقدرات متعددة التي ينبغي أن يمتلكها الخريجون مثل مهارات الاتصال، وصنع القرار، والعمل الجماعي، ومهارات القيادة، والاستجابة الفعالة والتكيف مع التغيرات .

كما اتفقت دراسة (سألشو، ٢٠١٠: ١)معه واشارت الي ضرورة جودة التعليم العالي بالمؤسسات التعليمية في جميع البلدان، مع اهمية التحسين المستمر لضمان جودة برامجها الاكاديمية.

وأكد كلا من (لنجستين و آخرون، ٢٠١٥: ٤) في دراستهم "التعليم في ضوء الجودة "الي ضرورة قيام الجامعات بإعداد الطلاب للتوظيف حتي يكونوا لديهم القدرة على مواجهة التحديات العالمية الجديدة وغير المسبوقة.

ويرى الباحثان (الصرايرة، العساف،٢٠٠٨: ١٠) بأن الجودة في مؤسسات التعليم العالي عملية مستمرة تعمل علي التحسين و التطوير، فهي تسعى للتكامل في خصائص المتعلمين واحداث تغييرات إيجابية داخل المؤسسة بهدف تلبية احتياجات المجتمع ومتطلباته.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (أبو الرب، قدادة، ٢٠٠٨: ٧٣) بعنوان" تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي "بأن مؤسسات التعليم العالي تعمل جاهدة على تحقيق التميز في تقديم خدمتها الأكاديمية إلى المتعلمين مما يساعدهم على الخروج الى سوق العمل و تلبية احتياجات المجتمع المختلفة بفاعلية و كفاءة.

فالجودة تعني تلبية أو تجاوز توقعات العملاء (أنمي، ٢٠١٥ : ٢٨) و يري (ابو حسن، ٢٠٠٨:٣) بأنها حكم المستهلك حول التجربة الكلية للمنشأة. كما عرفها الباحثان (غالب، عالم، ٢٠٠٨: ١٦٨) بأنها تلبية حاجات المستفيدين وتحقيق توقعاتهم باستمرار. و يعرفان الجودة الشاملة في التعليم بانها أسلوب متكامل يطبق على المؤسسة التعليمية بهدف تحقيق أفضل الخدمات بكفاءة و بأقل التكاليف وأعلى جودة.

و يشير (قرم، ٢٠٠٨ : ٩٦) في دراسته " الجودة بين الحاضر والمستقبل "بان الجودة هي مدى الالتزام بالمعايير العالمية والوفاء بحاجات و متطلبات المستفيدين من أجل الحصول علي الاعتماد الاكاديمي ويتم ذلك من قبل هيئة عالمية تتمتع بالمكانة أو الصلاحية بإصدار الاعتماد.

و من هنا يأتي دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق الجودة الشاملة من خلال تناولها لمعايير وعناصر ضبط الجودة (المعايير العشرة لتوكيد الجودة في التعليم)و هي كالتالي:

- الأهداف: عامة - خاصة - معارف - مهارات.....الخ.
- المناهج :خطة الدراسة – وصف المقررات – التقويم.....الخ.
- التعليم والتعلم :الأساليب... الوسائل التكنولوجية......الخ.
- هيئة التدريس والإدارة.
- مصادر التعلم: الأجهزة – المعدات – موقع إلكتروني - خدمة إنترنت.
- تقويم الطلاب: الأساليب – العدالة – الشفافية.
- إنجاز الطلاب وتحصيلهم :الإرشاد الأكاديمي والنفسي – تخطيط تعليمي للطلبة الجدد – الخريج مع سوق العمل – تكافؤ فرص القبول والعمل.
- إدارة الجودة وتوكيدها.

- المرافق والخدمات كالمكتبة، المختبرات، الأجهزة، والمعامل.

الإدارة :نشرة رسالة الكلية وأهدافها.

ولضمان تحقيق الجودة لا بد من وجود طريقة لتنظيم عمل الاعتماد الاكاديمي، وتتضمن:

- وضوح أهداف المؤسسة ومهامها للجميع.
- فهم الأنظمة وإبلاغها لكل فرد.
- تحديد مسئولية كل شخص.
- أن يكون مفهوم المؤسسة للجودة محدد تمامًا.
- ضرورة وجود أنظمة للتأكد من أن كل شيء يعمل وفقا للخطة.
- المساءلة التعليمية يتم تنفيذها بأشكال كثيرة لتعبر عن أداء الطالب: ملف الطالب، الاختبارات مرجعية المحك. (جامعة الباحة، ٢٠٠٧: ٥) و بذلك تركز مؤسسات التعليم العالي على مدخلات ومخرجات النظام التعليمي، وتستند الجودة في التعليم العالي على مجموعة من المبادئ منها ما يلي: -

- وجود معايير يتم الاتفاق علي العمل من خلالها.
- الاستمرارية في التحسين و التطوير و التميز و الاهتمام بالتغيير و بكل ما هو جديد.
- استخدام التقويم بأنواعه المختلفة.
- الاهتمام بالعملاء (المتعلمين – الخريجون – أولياء الأمور– المجتمعات التي يعمل بها الخريجون - العاملين بالمؤسسة التعليمية و متابعة ادائهم) وربط التعليم بحاجات المجتمع و سوق العمل.
- توفير مصادر للتمويل. (العربي، القشلان، ٢٠٠٩: ٩٧)

و في النهاية يعرف (الباحثات) الجودة الشاملة بأنها تحسين و تطوير البرنامج المقدم للطالبة المعلمة برياض الأطفال بكليات التربية بهدف الإعداد المهني و الشخصي و رفع الكفاءة لديهن بما يتفق مع متطلبات سوق العمل.

ثانياً : إعداد المعلم وفقا لمعايير الجودة :

مع بداية القرن الحادي والعشرين توجهت المنظمات المحلية والدولية في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المهتمة بالطفولة المبكرة وبرامجها إلى وضع مواصفات ومعايير لمهنة معلم الطفولة المبكرة واتفقت هذه المنظمات والمؤسسات التربوية على السعي لتحقيق الهدف الأسمى من التربية والذي يؤكد على ضرورة البدء بتعليم الأطفال في الطفولة المبكرة ومن هذا المنطلق تحتاج معلمة الأطفال إلى إعداد وتأهيل مهني خاص ليس فقط من زاوية فهم واستيعاب المعارف والحقائق ولكن أيضا من زاوية امتلاك المهارات المرتبطة بالكفايات التدريسية المختلفة ؛ حتى تكون بمثابة الأساس الذي تبنى عليه نتيجة لخبراتها العملية والتدريب الإضافي الذي تحصل عليه أثناء ممارستها مهنتها؛ لذا كان من الأفضل أن تعد معلمة الروضة إعدادا تربويا خاصا قبل التحاقها بالعمل المهني. كما أكدتها دراسة (الخطيب، ٢٠٠٣:٤٥) بإجراء دراسة هدفت إلى بناء نموذج لبرنامج لإعداد المعلم العربي للألفية الثالثة بتحدياتها التقنية والثقافية والمعلوماتية.

ومن هنا سوف يتوجه البحث الحالي إلى إعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال وفقا لمعايير الجودة من خلال أربع جوانب رئيس كالتالي :

١ - الإعداد التخصصي :

ويُقصد به إعداد المعلم ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة من مفاهيم وحقائق ومباديء، وهذا لا يتم إلا في الكليات الجامعية. فالمعلم لا يمكن أن يؤدي

دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل. ويعد الغرض الأساسي لهذا الإعداد ضمان سيطرة المعلم على المادة التي يدرسها ، وقدرته على تحليلها ، وربطها بالمعارف الأخرى التي يجب أن تتكامل معها في ضوء مفهوم وحدة الفكر.

ومن ناحية أخرى لا بد أن نجعل أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف. وهنا يجب استخدام المعرفة كوسيلة لهذا التفكير والإبداع، فالتفكير والإبداع هما وسيلتان لنمو المعارف لدى المعلم، وعليهما تستند قدرات ومهارات المعلم العلمية. (عطية ، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن، ٢٠٠٨: ١٥).

٢ -الإعداد المهني:

يعتبر الإعداد المهني أهم مجال من مجالات إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب. كما تساعد المعلم على تزويده بما يلزم من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية ، والمناهج، وطرائق التدريس، التي تمكن المعلم من معرفة خصائص المتعلمين، وما بينهم من فروق فردية ، وميولهم، واستعداداهما ، وأسس تعليمهم، وسبل إثارة دافعيتهم، وطرق التواصل والتفاعل. وكذلك إلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف، ومعرفة أهمية الوسائل التعليمية وأساليب التقويم المختلفة ، مع التدريب المستمر على الأسلوب العلمي في التفكير والإبداع والقدرة على حل المشكلات.

٣ - الإعداد الثقافي:

يقصد به أن يمتلك المعلم الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي يمكن أن تشغل بال المعلم ويسعى إلى الحصول على إجابات مقنعة لها. وقد تكون المواد الثقافية مواد علمية، أو أدبية أو تاريخية أو دينية أو فلسفية.(حمادنة، ٢٠١٤: ١٠) وبما أن الثقافة تنتقل من جيل إلى جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة يتم تعلمها من قبل الصغار والكبار، وهي كذلك متغيرة بحكم تطور المجتمعات الإنسانية، فأهميتها للمعلم ترجع إلى (الترتوري، ٢٠٠٧: ١٠، ١١).

أ. القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدمها بصورة تؤثر في الفرد، لذلك فإن هذا كله يستلزم من المعلم الوعي والتمييز، حتى لا يعطي الطلاب المفاهيم الخاطئة.

ب. القدرة على حل المشكلات التي تعتري العملية التربوية لدى الطلاب

ج. إعطاء المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط به. ولذلك فإذا أعد المعلم الإعداد الثقافي بالشكل المطلوب، يكون ذا تفكير وأفق واسع ومدرك، وأقدر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية، وكذلك أقدر على اكتشاف الفروق الفردية لدى الطلاب، ليكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة إلى الطلاب لينجذبوا نحوه ويؤثر كل ذلك في زيادة تحصيلهم، والقدرة على تفعيلهم.(الفوال، محمد، والصافتلي، بسام، ٢٠١٠:١١)

٤ - الإعداد التدريبي:

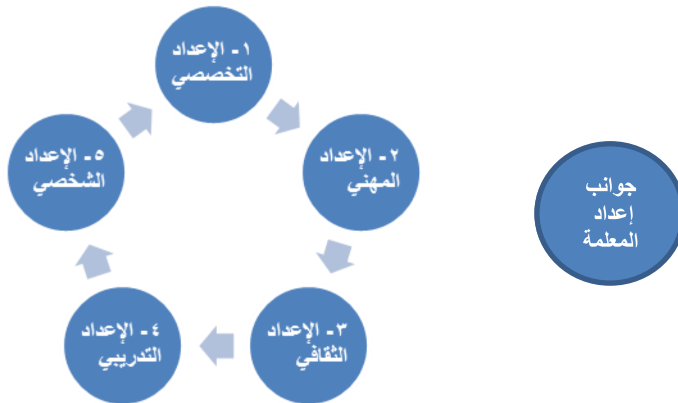
يعد هذا الجانب أهم جوانب إعداد المعلم وهو المعيار الأساس في مقدرة الطالب المعلم أن يكون معلماً. مع العلم بأن كل الجوانب السابقة تصب في هذا

الجانب؛ لذا لابد من التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، ويكون قادراً على تأدية مهنته بجدارة.فكلما دُرّب المعلم التدريب الصحيح وأعطي معلومات ومفاهيم جدية تساعده على تطوير نفسه وأصبح عطاؤه مثمراً ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب.

٥ - الإعداد الشخصي:

تعتبر مهنة التعليم أكثر المهن طلبا وسعيا وراء السمات والخصائص الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز والاتجاهات والقيم المستمدة من الدين الإسلامي، حتى يكون المعلم قدوة لطلابه وتنعكس شخصيته شعوريا ولا شعوريا على هؤلاء الطلاب، ومن تلك السمات (أبو بكر، عبداللطيف، ٢٠١٠: ٢٧)

- أن يكون متزنًا انفعاليًا.• أن يكون سليم الحواس.• أن يكون خاليًا من عيوب النطق.



ثالثاً: النتائج (تحليلها، وتفسيرها، و التعقيب عليها):-

استخدمت الباحثات استمارة تحليل مضمون الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية، لذا سوف نتحدث قبل النتائج عن تحليل المحتوي كالتالي:

- **أسلوب تحليل المحتوى:** Content Analysis:

يعتبر أسلوب تحليل المحتوى من أكثر أساليب البحث العلمي استخداما في الدراسات الوصفية، بهدف تعرف مدى تضمن الخطط الدراسية المعايير اللازم توافرها لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة.

وفيما يلي توضيح هذا الأسلوب من خلال عرض النقاط الآتية:

أ - تعريف أسلوب تحليل المحتوى.

ب - خصائص أسلوب تحليل المحتوى.

ج - خطوات عملية تحليل المحتوى.

(أ) تعريف تحليل المحتوى:

تعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه: أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة - منظمة – تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كميًا أو كيفيًا.

ويعرف روجر تحليل المحتوى على إنه: أسلوب للدراسة والتحليل، بطريقة منظمة ومنهجية وموضوعية ونظرية سعيا للوصول إلى الهدف المراد قياسه.

أما تحليل المحتوى في هذا البحث، فيقصد به: الوصف الموضوعي المنظم للمعايير اللازم توافرها في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة.، بهدف التعرف على مدى توافر تلك المعايير، عدم توافر المعايير في هذه الخطط.

(ب) خصائص تحليل المحتوى:

من أهم خصائص تحليل المحتوى ما يلي:

١ - **إنه أسلوب للوصف:** Descriptive

يهدف تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال دون إقحام مشاعر القائم بالتحليل أو التعبير عن انطباعاته الخاصة على المادة التي يحللها. إنه بلغة البحث العلمي وصف موضوعي لا يمتد إلى إصدار حكم أو يستلزم اتخاذ قرار.

٢ - **إنه أسلوب موضوعي:** Objective

إن الموضوعية صفة للأسلوب أو الطريقة التي يتعامل بها المحلل مع الحقائق بعيدا عن مشاعره أو ميوله فهو يحلل في ضوء أهداف أو معايير أو محكات ثابتة دون التأثير بذاتية الباحث، وذلك حتى تعصم الدراسة العلمية من تفاوت التفسيرات الفردية.

٣ - **إنه أسلوب منظم:** Systematic

التنظيم هنا يعني أن يتم التحليل في ضوء خطة علمية تتضح فيها الفروض وتتحدد على أساسها الفئات وتتبين من خلالها الخطوات التي مر بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج.

٤ - **إنه أسلوب كمي:** Quantitative

وذلك من خلال حساب التكرارات والأوزان النسبية، للوصول إلى الحكم الدقيق، والاطمئنان إلى النتائج.

٥ - **إنه أسلوب علمي:** Scientific

أن أسلوب تحليل المحتوى يستهدف من خلال دراسة ظواهر المضمون وضع قوانين لتفسيرها والكشف عن العلاقات التي تربط بين بعضها وبعض، وهذا ما يتسم به التفكير العلمي.

٦ - **أنه يتناول الشكل والمضمون:** Form and Content

المضمون ليس مقصورا على الأفكار أو القيم التي تنقلها أداة الاتصال وإنما يشتمل أيضا الشكل الذي تنتقل من خلاله هذه الأفكار وتثبت القيم. وذلك لما يلعبه الشكل من دور كبير في نقل الأفكار والقيم.

(ج) خطوات عملية تحليل المحتوى:

١ - الهدف من التحليل:

يهدف تحليل المحتوى إلى تعرف مدى توافر المعايير اللازم توافرها في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة وهي:

- أولا: جانب الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
- ثانيا: جانب معايير جودة التعليم في الخطة الدراسية لبرنامج رياض الأطفال.

٢ - تحديد فئات التحليل:

يقصد بفئة التحليل Category، العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم... الخ) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها. وتصنف على أساسها وينبغي أن تتصف فئات التحليل بما يأتي:

- ❖ أن تتحدد بدقة تلبية لحاجات الباحث وإجابة على أسئلة بحثه.
- ❖ أن تكون شاملة لمختلف الجوانب التي يتعرض لها الباحث في تحليله لمحتوى الاتصال.
- ❖ أن تتضح الفروق بينها، حتى لا يصنف المحتوى تحت فئتين مختلفتين في وقت واحد.
- ❖ ألا تكون من العمومية والسعة بحيث تصلح لعدد كبير من عناصر المحتوى.

وعليه فإن فئات التحليل للبحث الحالي: هي المعايير اللازم توافرها في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة لكي يتم في ضوئها التحليل.

٣ - تحديد وحدات التحليل: توجد خمس وحدات هي:

أ - وحدة الكلمة Word:

وهي أصغر وحدة للتحليل وقد تكون رمزًا أو مصطلحات.

ب - وحدة الموضوع Theme:

وتعتبر أهم وحدات التحليل وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة سياسية كانت أو اجتماعية أو غيرها.

جـ - وحدة الشخصية : Character:

وتستخدم الشخصيات كوحدة تحليل عند دراسة القصص والروايات والكتب التاريخية، ومن ثم قد تكون الشخصية سياسية أو تاريخية أو خيالية، ومن ثم تستخدم في تحليل الفكر السياسي أو التاريخي أو القصصي، ومثل هذه الوحدة لا تناسب الدراسة الحالية.

د - وحدة المفردة: Item :

ويقصد بها الوحدة الكاملة التي يقوم الباحث بتحليلها، ومن ثم تكون كتاب أو قصة أو برنامج إذاعي أو مقال أو خطبة. (طعيمه، ٢٠٠٤)

وقد اختارت الباحثات الجملة (المعيار) وحدة لتحليل المحتوى في كل معيار من المعايير اللازم توافرها في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة ؛ وذلك لأنه من أهم وأدق وحدات التحليل.

وقد روعي أثناء التحليل ما يلي :

- قراءة الجملة (المعيار) المراد تحليلها قراءة جيدة حتى تصبح واضحة المعنى.

٤ - اختيار عينة التحليل:

- اشتملت عينة التحليل على المعايير اللازم توافرها في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة في ١/٢/ ١٤٣٧ه من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ.

واختارت الباحثات عينة التحليل بالطريقة العشوائية (١٠) خطط دراسية؛ لأن استخدامها يعني أن لكل مفردة فرصة متكافئة مع غيرها ولا يتبع في اختيارها نظام محدد.

وقد قامت الباحثات بحصر الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال في جميع الجامعات السعودية، وتم اختيار ١٠ خطط دراسية في بعض الجامعات السعودية (عينة البحث).

٦ - ثبات التحليل:

يقصد بثبات التحليل الحصول على نفس نتائج التحليل إذا تم التحليل مرة أخرى بعد مضي فترة زمنية، ويحسب الثبات عادة على النحو التالي:

١ -أن يقوم المحلل بتحليل معايير مرة ثانية بعد مرور١٥ يوما تقريباً للتأكد من ثبات التحليل.

٢ -أن يتفق التحليل الذي قامت به الباحثات مع تحليل نفس المحللات بتحليل معايير الخطة الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية وفقا لمعايير الجودة.

وقد قامت الباحثات بإجراء عملية التحليل في المرتين الأولى والثانية، وكان المدى الزمني بعد إجراء التحليل الأول ١٥ يوما تقريباً، حيث أجريت عملية التحليل الثانية، وقد تم حساب نسب الاتفاق بين نتائج التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة هولستي.

حيث: معامل الثبات: **C.R.**

$$C.R = \frac{{}_2\mathrm{M}}{\mathrm{N}_1 + \mathrm{N}_2}$$

عدد التكرارات المتفق عليها خلال مرتي التحليل **M**.

مجموع عدد التكرارات في مرتي التحليل **N1+N2**

وتضرب النتائج × ١٠٠ يتم الحصول على معامل الثبات.

وقد تبين أن نسبة الاتفاق عالية وفق ما يلي:

الجوانب / النسبة المئوية	الجانب الأول	الجانب الثاني
التحليل الأول	٪٩٢	٪٩٤,٥٠
التحليل الثني	٪٩٣,٢٢	٪٩٥,٧٣
معامل الثبات	٩٢,٦١	٩٥,١٢
معامل الثبات الإجمالي	٪٩٣,٨٦٥	

تحددت تساؤلات البحث الحالي فيما يلى : ــ

التساؤل الأول : ما الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن التساؤل الأول: تم عمل حصر بأعداد الجامعات السعودية وأقسام رياض الأطفال الملحقة بكليات التربية بهذه الجامعات ووجد ما يلى:

جدول (١) بيان إحصائي بأقسام رياض الأطفال بالجامعات السعودية

م	عدد الجامعات السعودية	عدد أقسام رياض الأطفال الملحقة بكليات التربية بهذه الجامعات	عينة البحث الحالي ونسبتها من المجموع الكلي
	٣٤	١٦	١٠ (٦٢,٥٪)

- معظم أقسام رياض الأطفال الملحقة بالجامعات السعودية لديها خطط دراسية معلنة ومنشورة على الموقع الرسمي للقسم.
- تم تحديد العينة بناء على الأدبيات التي حددت ألا تقل نسبة عينة البحث عن (٣٠٪) وبناء عليه تم اختيار عدد (١٠ خطط دراسية) من أجمالي (جامعه) بها أقسام رياض أطفال ملحقه وبنسبة (٦٠٪) من المجتمع الأصلي لجامعات سعودية تمثل جميع مناطق المملكة.
- الخطط الدراسة تضمنت مستويات إعداد وتأهيل الطالبة المعلمة و الوحدات الدراسية بكل مستوى ومحدد بها
(المتطلب العام، و متطلبات الكلية، و متطلبات التخصص)
- حددت الجامعات(عينة البحث) (الرؤية، و الرسالة، و الأهداف)، ومن تحليل العينة وجد أنها اتفقت على ما يلى:-

الرؤية : تحقيق الريادة في مجال رياض الأطفال (محليا وإقليميا وعالميا)

الرسالة : إعداد كوادر مؤهلة على أعلى مستوى في رياض الأطفال وقادرة على المنافسة في سوق العمل السعودي.

الأهداف : إعداد وتأهيل الطالبة المعلمة في رياض الأطفال للتعامل مع ا لمجتمع بفاعلية والعمل على خدمته والاتصاف بالمهنية بما يضمن تنمية ا لمجتمع السعودي.

تنوعت الأهداف الأخرى المعلنة ما بين (تدعيم الشراكة مع المجتمع، و التواصل، وإقامة شراكات مع الجامعات الأخرى بالمملكة فيما يخص رياض الأطفال.

السؤال الثاني: ما مدى توافق الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالجامعات السعودية مع معايير الجودة ؟

- وللإجابة عن التساؤل الثاني: تم إعداد وتحكيم استمارة لتحليل الخطط الدراسية بعد الرجوع للدراسات السابقة مثل دراسة (غالب الشرعي، بلقيس: ٢٠٠٩)، دراسة (حمدان اسماعيل الهسى، جمال: ٢٠١٢) وكذلك المعايير القومية لجودة التعليم بالمملكة العربية السعودية والإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية.
- تم تطبيق الاستمارة على عينة البحث الحالي وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح النسب المئوية الإجمالية التي حصل عليها كل معيار من معايير استمارة تحليل الخطط الدراسية ببعض الجامعات السعودية.

م	المعيار	الدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
	أولا: جانب الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية:					
١	تعكس الخطة الدراسية العناصر الرئيسة للإطار الوطني للمؤهلات فيما يتعلق بما يلي:					
	▪ المستويات بكالوريوس (٨ مستويات دراسية)	٩٠ ٪	٪١٠			
	▪ الساعات المعتمدة (لا تزيد عن ١٨ ساعة / فصل)	٧٠ ٪	٪٣٠			
	▪ إجمالي عدد الساعات المعتمدة لا يقل عن ١٢٠ ساعة	٪٨٠	٪١٠	٪١٠		
٢	تعكس الخطة الدراسية نواتج التعلم في جميع مجالات التعلم ما يلي:					

	▪ تطوير قدرات ومهارات الطالبة المعلمة (المعرفية، الإدراكية، التعامل مع الاخرين، التواصل، الحركية و النفسية)	٥٠٪	٤٠٪	١٠٪		
	▪ نواتج التعلم المتوقعة ترتبط بتخصص الطالبة المعلمة المهني بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.	٦٠٪	٢٠٪	١٠٪	١٠٪	
	▪ تتيح للطالبة المعلمة فرص التدريب الميداني أثناء الدراسة.	٨٠٪	٢٠٪			
	▪ يتوافر فيها أساليب التقويم بأنواعه المختلفة عن جودة أداء الطالبة المعلمة.	٢٠٪	٥٠٪	١٠٪	٢٠٪	
	▪ تضمين تغذية راجعة للطالبة المعلمة حول أدائها.	١٠٪	٣٠٪	٥٠٪	١٠٪	
٣	تعكس الخطة الدراسية					

	فيما يتعلق بمجال مواصفات الخريجين: ـ					
	■ تتيح مقررات الخطة للطالبة المعلمة تحديد المشكلات والقضايا و إيجاد الحلول لها بطريقة مبتكرة في المواقف المختلفة.	١٠٪	٤٠٪	٥٠٪		
	■ تطبيق الطالبة المعلمة المُدركات النظرية وأساليب الاستقصاء المكتسبة من مجالها الدراسي في معالجة المشكلات و القضايا.	١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٢٠٪	
	■ إدراك الطالبة المعلمة طبيعة التغير السريع في المعلومات في مجال تخصصها.	٢٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٪	
	■ مشاركة الطالبة المعلمة في الأنشطة و مواكبة أحدث التطورات في مجالاتها الأكاديمية و المهنية.		٦٠٪	٤٠٪		

	▪ تتيح الخطة للطالبة المعلمة التحلي بالأخلاقيات و القيم المستمدة من الشريعة الاسلامية.	٥٠٪	٢٠٪	٣٠٪		
ثانيا : جانب معايير جودة التعليم في الخطة الدراسية لبرنامج رياض الأطفال: -						
١	تتفق و الرؤية ، و الرسالة ، و الأهداف المعلنة للبرنامج.	٢٠٪	٦٠٪	٢٠٪		
٢	تتضمن أهداف واضحة ومحددة في تدرج المواد عبر المستويات الدراسية.	٥٠٪	٢٠٪	٣٠٪		
٣	تغطي إعداد الطالبة المعلمة أهداف التعلم في جميع المجالات (معرفي ـ، وجداني، نفس حركي)	٥٠٪	١٠٪	٤٠٪		
٤	تعكس إعداد الطالبة المعلمة التطور العلمي المعاصر في البرامج التربوية.	١٠٪	٦٠٪	٢٠٪	١٠٪	
٥	تعكس إعداد الطالبة المعلمة التطور العلمي	٥٠٪	٢٠٪	٣٠٪		

	المعاصر في التخصص (الطفولة المبكرة).					
٦	تتيح للطالبة المعلمة المجال لمهارات التفكير الابتكاري.	١٠٪	٥٠٪	٢٠٪	٢٠٪	
٧	تتيح المجال للطالبة المعلمة للتخطيط التدريسي.	١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٢٠٪	
٨	تعكس للطالبة المعلمة التكامل في المعرفة.	٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪		
٩	تعكس نواتج التعلم المتوقع حدوثها من الطالبة المعلمة بوضوح	٥٠٪	٣٠٪	٢٠٪		
١٠	تعكس خصوصية المجتمع السعودي.	٢٠٪	٥٠٪	٣٠٪		
١١	تحدد فيها مصادر التعلم المناسبة لكل وحدة دراسية.	١٠٪	٥٠ ٪	٤٠ ٪		
١٢	إتاحة فرص للتفاعل مع المجتمع وتقديم خدمات مشاركة مجتمعية من (الطالبات المعلمات، وأعضاء الهيئة التدريسية)		١٠٪	٤٠ ٪	٣٠ ٪	٢٠ ٪

وبالرجوع للجدول السابق يتضح التالي:

- عكست الخطط الدراسية لأقسام رياض الأطفال بالجامعات عينة البحث التزام الجامعات السعودية بما جاء في الإطار الوطني للمؤهلات فيما يتعلق بتضمين خطة البكالوريوس المعتمد ثمانية مستويات دراسة (٩٠٪ مرتفعة جدا، ١٠٪ مرتفعة)، والالتزام بعدد الساعات المقررة في كل مستوى بما لا يزيد عن ثمانية عشر ساعة دراسية (٧٠٪ مرتفعة جدا، ٣٠ ٪ مرتفعة) وكذلك إجمالي عدد الساعات المطلوبة للتخرج من البرنامج لا تقل عن مائه وعشرون ساعة (٨٠٪مرتفعة جدا، ١٠٪ مرتفعة)بينما أوضحت نتيجة التحليل أن نسبة (١٠٪) من الخطط لم تلتزم بالحد الادنى لعدد الساعات.
- فيما يتعلق بتوافق الخطط عينة البحث مع معيار (الرؤية، و الرسالة، والأهداف) الخاص بالجودة أظهر تحليل عينة البحث حصول الخطط على (٢٠٪ مرتفعة جدا، ٦٠٪ مرتفعة، ٢٠٪ متوسطة).
- تبين من تحليل عينة البحث في جانب (وجود أهداف واضحة ومحددة في تدرج المواد عبر المستويات الدراسية.) حصول الخطط على نسب (٢٠٪ مرتفعة جدا، ٥٠٪ مرتفعة، ٣٠ ٪ متوسطة)، بينما حصل معيار (الخطط تغطي لدى الطالبة المعلمة أهداف التعلم في جميع المجالات (معرفي، وجداني، نفس حركي) على النسب التالية (٥٠٪ مرتفعة جدا، ١٠٪ مرتفعة، ٤٠٪ متوسطة)، وأن الخطط تعكس التطور العلمي المعاصر في البرامج التربوية (١٠٪ مرتفعة جدا، ٢٠٪ مرتفعة، ٦٠٪ متوسطة) بينما لم تتضح في نسبة (١٠٪)من العينة هذا الجانب.
- أوضحت نتائج التحليل للعينة في معيار(الخطط تعكس للطالبة في التكامل في المعرفة) حصول العينة على نسب ٣٠٪ مرتفعة جدا، ٤٠٪ مرتفعة، ٣٠٪متوسطة)وحول إذا ما كانت الخطة محدد فيها مصادر التعلم المناسبة لكل وحدة دراسية. جاءت النسب كالتالي (١٠٪ مرتفعة جدا، ٥٠٪ مرتفعة، ٤٠٪ متوسطة).

السؤال الثالث: ما مدى تحقق متطلبات سوق العمل في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ؟

بالرجوع لنفس الجدول السابق فيما يختص بالإجابة عن التساؤل الثالث نجد الآتي:ـ

- أظهرت الخطط الدراسية عينة البحث الحالي التزاما من القائمين على إعدادها فيما يخص نواتج التعلم (الطالبات) بتهيئة وإعداد الطالبات المعلمات من خلال (تطوير قدرات ومهارات الطالبات المعلمات
في جميع جوانب النمو(المعرفية، الادراكية، التعامل مع الاخرين، التواصل، الحركية و النفسية) وجاءت النسب كالتالي (٥٠٪ مرتفعة جدا ، ٤٠٪ مرتفعة ، ١٠٪ متوسطة)، وفي جانب تنميتها في مجال التخصص بما يتوافق وسوق العمل (٦٠٪ مرتفعة جدا ، ٢٠٪ مرتفعة ، ١٠٪ متوسطة) بينما ظهر انخفاض في توضيح هذا الجانب في بعض الخطط (١٠٪) إتاحة فرص للتدريب الميداني خلال سنوات الدراسة(٨٠٪ مرتفعة جدا ، ٢٠٪ مرتفعة) وجود أساليب تقويم مختلفة للطالبة المعلمة (٢٠٪ مرتفعة جدا ، ٥٠٪ مرتفعة ، ١٠٪ متوسطة) بينما لم تتضح اساليب تقويم الطالبة المعلمة في بعض الخطط (٢٠٪) وجود تغذية راجعة للطالبة المعلمة حول أدائها (١٠ ٪مرتفعة جدا ، ٣٠ ٪ مرتفعة ، ٥٠ ٪ متوسطة) بينما لم تظهر في ١٠ ٪ أساليب التغذية الراجعة للطالبة المعلمة.
- فيما يتعلق بجانب معيار الخطة الدراسية تتوافق مع الإطار الوطني للمؤهلات وحاجة سوق العمل تم تحديد مواصفات الخريجين من واقع معايير الجودة وجاء الترتيب بعد جمع النسب المرتفعة جدا و المرتفعة كالتالي
(احتل الصدارة معيار تحلي المعلمة بالأخلاقيات و القيم المستمدة من الشريعة الاسلامية بنسبة (٧٠٪)، بينما تساوت خطط البرامج في الجامعات السعودية في اهتمامها بكل من قدرة الطالبة المعلمة على إدراك الطالبة المعلمة التغير السريع

للمعلومات في مجال تخصصها (٦٠٪)، أن تعكس الخطط خصوصية المجتمع السعودي (٦٠٪) تتيح المجال لمهارات التفكير الابتكاري لدى الطالبة المعلمة (٦٠٪)، مشاركة الطالبة المعلمة في الأنشطة و مواكبة أحدث التطورات في مجالاتها الأكاديمية و المهنية (٦٠٪).

- جاءت المعايير التالية في المراتب الأقل كما في معيار (تتيح مقررات الخطة الدراسية للطالبة المعلمة تحديد المشكلات والقضايا و إيجاد الحلول لها بطريقة مبتكرة في المواقف المختلفة) بنسبة (٥٠٪)، بينما جاء معيار (تطبيق المُدركات النظرية وأساليب الاستقصاء المكتسبة من مجالهن الدراسي في معالجة المشكلات و القضايا) بنسبة (٤٠٪)، وبذلك تتيح الخطة الدراسية للطالبة المعلمة المجال لمعيار (التخطيط للتدريس) بنسبة (٤٠٪).
- احتل معيار (إتاحة فرصة للتفاعل مع المجتمع وتقديم خدمات مشاركة مجتمعية من (الطالبات المعلمات، و أعضاء الهيئة التدريسية) على أقل نسبة في المعايير اللازم توافرها في خطة إعداد الطالبة المعلمة (معلمة المستقبل) رياض الأطفال حيث جاء بنسبة(١٠٪) وهذه تعتبر نسبة متدنية جدا إذا ما قورنت ببقية المعايير في الخطة الدراسية لما لهذا المعيار من أهمية كبيرة قد تسعى الخطط الدراسية إلى تحقيقه.

نتائج أخرى:

بناء على التحليل و النسب للاستمارة تم وضع ترتيب للجامعات عينة البحث حول أكثر الجامعات التزاما بمعايير الجودة والإطار الوطني للمؤهلات في خطتها وجاء الترتيب كما هو موضح في الجدول التالي:

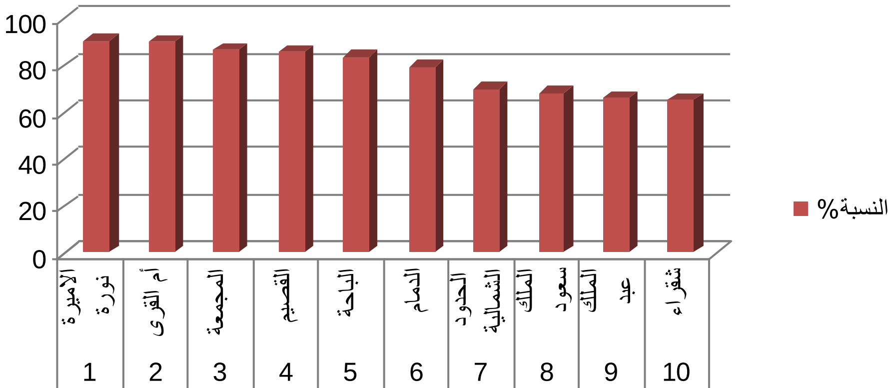
جدول رقم (٣) (يوضح ترتيب الجامعات السعودية عينة البحث (الخطط الدراسية للطالبات المعلمات في رياض الأطفال)

بمدى الالتزام بمعايير الجودة، والإطار الوطني للمؤهلات)

م	اسم الجامعة	النسبة ٪
١	الأميرة نورة	٩٠,٢
٢	أم القرى	٨٩,٦
٣	المجمعة	٨٦,٤
٤	القصيم	٨٥,٦
٥	الباحة	٨٣,٢
٦	الدمام	٧٩,٢
٧	الحدود الشمالية	٦٩,٦
٨	الملك سعود	٦٨
٩	الملك عبد العزيز	٦٥,٦
١٠	شقراء	٦٤,٨

- يتضح من الجدول السابق التزام الجامعات السعودية بتحقيق متطلبات الجودة، ومعايير الإطار الوطني للمؤهلات في خطط إعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال، ولم يوجد في عينة البحث (جامعة) قلت نسبتها عن (٥٠٪) إن كانت أعلاها التزاما (جامعة الأميرة نورة) وأقلها (جامعة شقراء).

رسم بياني يوضح النسب المئوية لبعض المعايير اللازم توفراها في الخطة الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية



التعقيب:

في ضوء استمارة تحليل الخطط الدراسية و الدراسات السابقة و الأدبيات يمكن التوصل إلى النتائج التالية:

- أوضحت استمارة التحليل توحيد و التزام من الجامعات السعودية بوثيقة سياسة التعليم في المملكة الصادرة (ط٤، ١٤١٦ هـ) وما جاء فيها فيما يخص الالتزام بالعقيدة الإسلامية و الدين الإسلامي في جميع مراحل التعليم وانعكس ذلك في التزام خطط إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات السعودية بأن (تتيح الخطة للطالبة المعلمة التحلي بالأخلاقيات و القيم المستمدة من الشريعة الاسلامية، أن تعكس خصوصية المجتمع السعودي) وهذا يعكس ثبات في السياسة التعليمية للجامعات السعودية واستقرار في فكر إعداد المعلمات.

- تسعى معظم الجامعات السعودية إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي ولذلك تتحرى معظم جامعات المملكة العربية السعودية إدراج معايير الجودة، و معايير الإطار الوطني للمؤهلات في خطط إعدادها، وأقسام رياض الأطفال ضمن البرامج الجامعية الأكثر التزاما للحصول على الاعتماد الأكاديمي كونها تتحرى وتلتزم في برامج إعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال كل ما يضمن لها ذلك من (وجود رؤية، ورسالة واضحة، و أهداف محددة، وتكامل معارف، ومواصفات خريجين تلتزم بنواتج التعلم المرغوبة من المجتمع و سوق العمل).
- أظهرت استمارة التحليل فيما يتعلق بنواتج التعلم ومواصفات الخريجات أن معظم الخطط سعت إلى أن تتميز الطالبة المعلمة عند إعدادها بتوافر معايير عالمية مثل (نقل استخدام وتطبيق المعرفة من داخل الجامعة لخارجها في تحديد المشكلات و ايجاد الحلول لها) بحيث يتم تضمين وحدات و مقررات دراسية تساعد الطالبة المعلمة في حياتها المهنية و الشخصية مع ترك مساحة كافية للابتكار واستخدام مهارات التواصل، و المهارات الإدراكية، و الحركية و النفسية) ويرجع ذلك إلى أن تكون الطالبة المعلمة معلمة شاملة تسعى لتحقيق نمو شامل متكامل للطفل وهذا يتفق مع ما جاء في معايير الجمعية الوطنية الأمريكية لتربية الطفول المبكرة (٢٠٠١)، والمعايير العالمية لتربية الطفولة المبكرة (٢٠٠٧) والرؤى التي أعلنتها جميع أقسام رياض الأطفال بالجامعات السعودية (تحقيق الريادة في مجال رياض الأطفال (محليا واقليميا وعالميا) بإعداد كوادر معلمات قادرات على المنافسة في سوق العمل المحلية و الدولية.
- تضمنت معظم خطط الإعداد (فرص التدريب الميداني أثناء الدراسة، أساليب التقويم بأنواعه المختلفة عن جودة أداء الطالبة المعلمة تغذية راجعة للطالبة المعلمة حول أدائها و نتائج تقويمها مع إمداد الطالبة المعلمة بأساليب التطور العلمي المعاصر في البرامج التربوية) وظهر ذلك في نوعية المقررات التي تتصل بالمناهج

وتصـميم الـدروس، و المقـررات التكنولوجيـة، وطـرق واسـاليب التـدريس)، (مقررات في التربية العملية و المشاهدات الميدانية)، (احتواء معظم الخطط على ساعات نظرية وعملية تتعلق بتنمية مهارات الطالبة المعلمة في مجال التخصص من إعداد وتصنيع الوسائل وورش العمل).

- أفردت معظم الخطط الدراسية درجات وأوقات (للممارسات و الأنشطة الصفية و اللاصفية) وإن كان لا تنكر الباحثات أنه مازال هناك نقص، كما أظهرت استمارة تحليل المحتوى في معيار (إتاحة فرص للتفاعل مع المجتمع وتقديم خدمات مشاركة مجتمعية من (الطالبات المعلمات، و أعضاء الهيئة التدريسية) على أقل نسبة ولعل ذلك يرجع الى طبيعة المجتمع كونه مجتمع محافظ وملتزم وأن الدراسة هنا لطالبات اناث وليس ذكور ما يترتب عليه ذلك من تقليص مشاركاتهن المجتمعية خارج الحرم الجامعي في غير وجود محرم.

التوصيات:

- تضمين الخطط الدراسية لإعداد معلمة رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية المعايير التي جاءت بنسب متدنية مثل معيار(إتاحة فرص للتفاعل مع المجتمع وتقديم خدمات مشاركة مجتمعية من (الطالبات المعلمات، و أعضاء الهيئة التدريسية)، ومعيار(تتيح مقررات الخطة الدراسية للطالبة المعلمة تحديد المشكلات والقضايا و إيجاد الحلول لها بطريقة مبتكرة في المواقف المختلفة)، و معيار (تطبيق المُدركات النظرية وأساليب الاستقصاء المكتسبة من مجالهن الدراسي في معالجة المشكلات و القضايا) حتى تعد الطالبة المعلمة (معلمة المستقبل) إعدادا أكاديميا ومهنيا وشخصيا وتربويا وفقا لمعايير الجودة. لذا يفضل إدراج هذه المقررات بالخطط الدراسية (الخدمة التطوعية - مهارات البحث - مهارات التفكير الابتكاري) بالإضافة إلي مقررات (احصاء

تربوي - طرق تدريس رياض الأطفال - تصميم و تطوير الدروس - منهج الأنشطة لرياض الأطفال)، مما يؤدي إلى ارتفاع النسب المئوية للمعايير السابقة الذكر.

- السعي الحثيث من أجل تحقيق معايير الجودة، والإطار الوطني للمؤهلات في الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية.
- بذل كل الجهود الممكنة لتضمين جميع الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال ببعض الجامعات السعودية (مقرر " التدريب الميداني " في كل مستوى من المستويات الثمان على أن يكون في فصل دراسي كامل في المستوي الثامن) ؛ لما له من أهمية كبيرة في صقل وتنمية مهارات الطالبة المعلمة حتى تكون معلمة قادرة على المنافسة في سوق العمل المحلية و الدولية وفقاً لمعايير الجودة.
- ضرورة توحيد الخطط الدراسية لإعداد الطالبة المعلمة في رياض الأطفال بجميع الجامعات السعودية بالمملكة على أن يقوم بوضعها فريق عمل من أعضاء هيئة التدريس من جميع الجامعات بحيث تكون موافقة لمعايير الجودة و متطلبات سوق العمل المحلية و العالمية مما يؤدي إلى ارتفاع التنمية الاقتصادية و الاجتماعية بالمملكة.

المراجــع

١. أبـوبكـر، عبـداللطيف.(٢٠١٠). المعلـم معـايير الاختيـار وبـرامج الإعـداد، مجلـة المعرفة.

٢. أبـو الـرب، عمـاد، و قـدادة، عيسـى. (٢٠٠٨). تقـويم جـودة أداء أعضـاء هيئـة التـدريس في مؤسسـات التعلـيم العـالي. المجلـة العربيـة لضـمان جـودة التعلـيم الجامعي. المجلد الأول. العدد، ١.

٣. الأحمد ، خالد طه. (٢٠٠٤). إعداد المعلم وتدريبه ، منشورات جامعة دمشق.

٤. البـداح، و الصـرايرة. (٢٠١٢). تصـور مقـترح لتطـوير معـايير لإدارة الجـودة و ضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات الـتعلم الـكتروني. المجلـة العربيـة لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الخامس. العدد، ٩.

٥. بشـارة، جبرائيـل. (٢٠٠٣).المعلـم في مدرسـة المسـتقبل – دمشـق: دار الرضـا للنشر، الطبعة الأولى.

٦. الترتـوري، محمـد عـوض.(٢٠٠٧). إعـداد المعلـم وتأهيلـه في المدرسـة التربويـة الحديثة، مجلة ديوان العرب – عمان - الأردن.

٧. جامعة الباحة. (٢٠٠٧). أسس بناء الجودة في إدارة التعليم العالي، ورقـة بحثيـة، الملتقى الأول لمسئولي الجودة في الجامعات السعودية.

٨. حافظ، علي. (٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية، مؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم بـالوطن العربي، جامعة حلوان، كلية التربية.

٩. حمادنة، همام.(٢٠١٤). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلـم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم. ورقة عمل

مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الأردن. ٢٨/ أبريل ١ / مايو.

١٠. الحميص، مختار عبد النور. (٢٠١٥). مدخل لرفع مستوى جودة أداء مؤسسات التعليم العالي الليبية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي. المجلد ، الثامن. العدد ، (٢٠).

١١. الخطيب، أحمد. (٢٠٠٣). نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة. بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة –كلية التربية - جامعة الإمارات العربية: ١١ -٩ مارس. العين.

١٢. زين الدين، محمد.(٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلمين بكلية التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعليم عبر الشبكات، دكتوراه، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة حلوان.

١٣. الشرعي، بلقيس. (٢٠٠٩).دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الثاني. العدد ، ٤.

١٤. الصرايرة، خالد أحمد، و العساف، ليلي. (٢٠٠٨). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الأول. العدد ، ١.

١٥. طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوي في العلوم الإنسانية، عمان، دار الفكر العربي.

١٦. العدواني، خالد.(٢٠١٣). الكفايات المهنية للمعلم، ماجستير، مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسه، جامعة طيبة.

١٧. العربي، شريف، و القشلان، أحمد. (٢٠٠٩). تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الأول. العدد ، ٣.

١٨. عطية ، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل.عمان.

١٩. غالب، ردمان، و عالم، توفيق. (٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الأول. العدد ، ١

٢٠. الفوال، محمد خير، والصافتلي، بسام محمود.(٢٠١١). تقويم جودة برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية بالحسكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملةTOM ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد٦.

٢١. قرم، عبد الغني يوسف. (٢٠٠٨). الجودة بين الحاضر والمستقبل. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد الأول. العدد ، ٢.

٢٢. هيئة ضمان الجودة والاعتماد في التعليم.(٢٠٠٤). اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد. إبريل.

23. Anim ,S. k.(2015). Service Quality in Higher Education: A Comparative study in tertiary institutions in sub Saharan Africa. Global Journal of Educational Studies. Vol. 1, No. 2,pp.28.
24. Abu Hasan ,H.F.(2008) Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. International Business Research. Vol. 1, No. 3.
25. SELESHO,J. (2010)The impact of programmer accreditation in a transformed higher education institution: challenges and success. Journal of Quality in Education. N,1.

26. Langstrand ,j. Cronemyr ,p.& Poksinska, b.(2015). Practice what you preach: quality of education in education on quality. Total Quality Management. Vol. 26, No. 11.

اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نحو مجتمعات الممارسة المهنية

د. عبدالولي حسين الدهمش

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات

جامعة الملك سعود

د. سعيد محمد الشمراني

كلية التربية ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات

جامعة الملك سعود

علي حسن رديني

طالب دكتوراه، جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها. وتم بناء أداة لجمع البيانات، تكونت من ١٤ فقرة موزعة على محورين، وطبقت على عينة مكونة من ٣١٩ معلما ومعلمة (٩٣ معلم و٢٢٦ معلمة) من محافظتي ينبع وتبوك. وقد أشارت النتائج الى توافق وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول مجتمعات الممارسة المهنية بشكل عام، ولكن النتائج قد دلت على وجود تفاوت في اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم، حيث دلت على وجود فروق دالة تعزى لكل من التخصص العلمي والجنس وللتفاعل بينهما. وهذا يعني أن كلا من التخصص والجنس يؤثران في اتجاه معلمي العلوم نحو مجتمعات الممارسة المهنية. كما يظهر من النتائج أن هناك تفاعل بين الجنس ونوع التخصص من حيث التأثير في اتجاهات معلمي العلوم نحو مجتمعات الممارسة المهنية. وبالنسبة لمتغيري الخبرة والجنس والتفاعل بينهما فقد أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة في الاتجاهات نحو مجتمعات الممارسة المهني تعزى للخبرة، ولكن النتائج اشارت الى وجود فروق تعزى للجنس، كما اشارت الى أنه لا يوجد تفاعل دال بين الخبرة والجنس فيما يتعلق بالأثر على اتجاهات معلمي العلوم نحو مجتمعات الممارسة المهنية.

الكلمات المفتاحية:

مجتمعات الممارسة المهنية، الممارسة المهنية، الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية، معلمو العلوم، المرحلة الثانوية.

Attitudes of Saudi High school science teachers towards professional communities of practice

Abdulwali H Aldahmash
Professor of science education
King Saud University, the Excellence Research Centre of Science and Mathematics Education,

Saeed M Alshamrani
Associate Professor, King Saud University,
King Saud University, the Excellence Research Centre of Science and Mathematics Education

Ali H Rodaini
PhD student, King Saud University

Abstract

This study aimed to diagnose attitudes of science teachers at the high school level in Saudi Arabia towards formation and participation in the professional communities of practice. A tool composed of 14 items and 2 themes was used for data collection, and applied on a sample consisted of 319 teachers (93 male and 226 female) from the provinces of Yanbu and Tabuk. The results indicated that there was consensus on teacher's views about their views towards professional communities of practice in general, but the results indicated the presence of significant differences attributed to both scientific specialization, gender variables and to the interaction between these two variables. This means that both specialization and sex affect the inclination of science teachers towards professional communities of practice. The results show also that there is an interaction between sex and type of specialization in terms of influence in the attitude of science

teachers towards professional communities of practice. Moreover, the results indicated the absence of any significant differences in the attitudes towards professional communities of practice due to the experience, and due to the interaction between experience and sex interaction. However, the results indicated the existence of significant differences due to gender. With respect to impact on science teacher's attitudes towards professional communities of practice, the results indicated that experience does not affect the attitude toward professional communities of practice.

Key words:

Professional Communities of practice, the attitudes towards professional communities of practice, science teachers, high school

مقدمة

إن مؤسسات إعداد المعّلمين وجهات التدريب أثناء الخدمة ليست معنية بالإعداد والتدريب في المجال التربوي والعلمي وحسب، وإنما أيضا بتهيئة المعلمين للتكيف مع مهنتهم واستمرارهم في التطوير الذاتي لممارستهم من خلال مساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات الأساسية، وتعزيز مهارات التطور المهني الذاتي لديهم، فنجاح المعلم في مهنته يتطلب اتجاهات إيجابية نحو المهنة ونحو أساليب التطوير المستمر لذاته تخصصياً وتربوياً.

وتتحدد مواقف المعلم بحسب نوع الاتجاه الذي يحمله حول مهنة التدريس التي يمارسها أو نحو أساليب التطوير المستمر التي يمكنه ممارستها، ولذلك يؤكد كائينا (Caena, 2011) أن للاتجاهات نحو التطوير المهني وأساليبها دور أساس في تشكيل ممارسات المعلمين التطويرية الحالية والمستقبلية، وبالتالي فإن الاتجاهات يمكن أن تساعد في تحسين عملية التدريس برمتها أو تتسبب في تراجعها، مما سينعكس على مستوى الطلبة الذين يقومون بتدريسهم، ولذلك يرى محمد (١٩٩٠) أن المعلم الذي يحمل اتجاهات إيجابية يتكون لديه استعداد لبذل الجهود الكبيرة للارتقاء بمستوى مهنته من خلال التوظيف الجاد لكل جديد في مجال عمله. ومعلم العلوم -كغيره من المعلمين – تؤثر في ممارسته التدريسية الاتجاهات التي يحملها نحو مهنة التدريس، وتمكنه الاتجاهات الإيجابية من الابداع وتبني أفضل الاستراتيجيات في التدريس، حيث يشير كيسل (Kessel, 2001) أن الموقف الإيجابي لمعلِّم العلوم نحو مهنته يعتبر من الشروطٌ الضرورية للنجاح في عمله.

ويشير ريد (Ried, 2011) أن هيربرت سبنسر (Herbert Spencer, 1862) من أوائل من استخدم مفهوم الاتجاهات، حيث أشار في النصف الثاني من القرن الثامن عشر إلى أن المبادئ الأولى للوصول إلى أحكام صحيحة في المسائل الجدلية

يعتمد إلى حد كبير على الاتجاه الذهني الذي يحمله الأفراد أثناء الجدل، ويورد الأدب التربوي مجموعة واسعة من التعاريف للاتجاهات إلا أنها جميعاً تركز على كونها عاملاً داخلياً له أثره في الاستجابة الإيجابية أو السلبية نحو موقف أو مجال أو مهنة ما، فقد أوردت دراسة هامر (Hammer, 2000) تعاريف تربوية وغير تربوية للاتجاهات إلا أنها انتهت إلى تعريفها كونها ميول، أو شعور، أو أحاسيس أو أفكار يحملها الشخص وتشكل سلوكه. كما أن صالح (١٩٧١) قدم تعريفاً لها يتضمن نفس المعنى "مجموع استجابات القبول والرفض إزاء موضوع اجتماعي معين" (ص٧٤)، ومثله تعريف عاقل (١٩٧٧)، حيث ذكر أن الاتجاهات "نزعة الفرد للاستجابة لحدث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة" (ص١٨)، وكذلك تعريف العبيدي (١٩٨١) والذي ذكر بأن الاتجاهات "حالة من الاستعداد أو التهيؤ العقلي تتشكل عن طريق الخبرة، وتؤثّر في استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها" (ص٣٠٥).

وبالتركيز على علاقة الاتجاهات ببرامج التطور المهني، فإن اتجاهات المعلمين تتشكل نحوها بناءً على الخبرات التي يواجهونها أثناء ممارستهم لهذه البرامج أو حسب الفائدة التي تحصل لهم منها (Swart, Engelbrecht, Eloff, & Pettipher, 2002)، وقد قامت والتر وبريجز (Walter & Briggs, 2012) بتحليل مجموعة من البحوث التي تناولت برامج التطور المهني في دول مختلفة، وتوصلت إلى سبعة عوامل مؤثرة في المعلمين تتميز بها هذه البرامج، ويمكن لهذه العوامل التأثير على اتجاهات المعلمين نحو ممارسة برامج التطور المهني، ومن ثم التأثير على ممارستهم داخل الصف، وتتمثل هذه العوامل في: - أن تكون هذه البرامج مباشرة ومبنية على الممارسات الصفية، تقدم خبرة إضافية من خارج المدرسة، تتيح للمعلمين المشاركة في إعدادها وتطوير أنشطتها، تتيح أنشطة تعاونية بين المعلمين، تتيح أنشطة ذات طابع توجيهي وتدريبي، تتميز بكون أثرها مستمر مع الزمن، وتكون

مدعومة من الإدارة المدرسية. ويرى انجافيرسون وميرس وبيفز (Ingvarson, Meiers, & Beavis, 2005) أن العامل الأهم في التأثير على اتجاهات المعلمين نحو برامج التطور المهني هو التركيز على تقديم ممارسة يمكن للمعلم ممارستها بنجاح داخل الصف، وفي حال تحقق ذلك فإن الاتجاهات الإيجابية ستتكون لدى المعلمين.

وتتعدد أساليب التطور المهني التي يمكن ممارستها من قبل المعلمين، إلا أن دارلينج -هاموند و ماكلافلين (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011) يشيران إلى أن التطور المهني للمعلين في هذا العصر يتطلب منحهم فرصاً للتأمل الناقد في ممارساتهم لتشكيل المعرفة والمعتقدات التربوية والعلمية التخصصية والمعرفة حول المتعلمين، ويؤكدان على أن الممارسات التي تهدف للتطور المهني الفعال ينبغي أن تتضمن تقمص المشاركين لشخصية المعلم والمتعلم في نفس الوقت لمواجهة التحديات غير المحددة التي تتضمنها المواقف التعليمية. ويؤكدان كذلك على ضرورة أن تكون طبيعة تلك الممارسات تعاونية، وتشاركية في الحصول على المعرفة، وتركز على مجتمعات الممارسة وليس على أفراد المعلمين. ويرى زاندي وثانج وكريش (Zandi, Thang, & Krish, 2014) أن مجتمع الممارسة المهنية (Community of Practice) كأسلوب للتطور المهني يسمح للمعلمين بتشارك المعرفة، والرؤى، والمشكلات، كما يسمح بتبادل الخبرات داخل أفراده، ولذلك فيمكن اعتبار مجتمع الممارسة المهنية وسيلة تطوير مهني فعالة في هذا الوقت الذي تتعدد معه وسائل التواصل بين أفراد المجتمع.

ويعرف هودلي (Hoadley, 2012) مجتمع الممارسة المهنية بأنه المجتمع الذي يتشارك في ممارسة معينة، كما يصفه بأنه المجتمع الذي لا يبنى على إجراءات محددة مسبقاً، أو أن التعلم يتم فيه بصورة رسمية، وبدلاً من ذلك يتم تبادل القصص، والتشارك في حل المشكلات، وتقديم الحلول الابداعية. إلا أن معظم الباحثين يعتمد على تعريف وينجر (Wenger, 2006) لمجتمع الممارسة المهنية نظراً

لأنه أحد المنظرين له، حيث يرى أنه مجموعة من الناس يتشاركون في اهتمام بأمر يمارسونه أو يتعلمون كيف يمارسونه بصورة أفضل أثناء تواصلهم بصورة منتظمة. ويشير وينجر إلى ثلاثة عناصر لأي مجتمع ممارسة مهنية، وهي: (١) المجال، ويقصد به المعرفة التي تمثل أساساً لوحدة الهوية وتعزز الشعور بتلك الهوية، (٢) المجتمع، ويتمثل في مجموعة الأفراد الذين ينتمون لذلك المجال ويُكوّنون تركيبة التعلم فيه، (٣) الممارسة التي يتشارك فيها أفراد المجتمع ويطورنها لتكون فعّالة ضمن المجال.

ويشير هودلي (Hoadley, 2012) إلى أن مجتمع الممارسة يعتمد على النظريات الواقعية للمعرفة (Situated Theories of Knowledge) أي أن المعرفة تتشكل بين الناس عبر الزمن من خلال الممارسات المشتركة، وليست مجرد تشكيلات ذهنية داخل ذهن المتعلم. كما يشير وينجر (Wengar, 2010) إلى أن مجتمع الممارسة المهنية له جذور ذات صلة بتفسير التعلم من خلال الطبيعة الاجتماعية المستوحاة من علم الإنسان والنظرية الاجتماعية. ولذلك يؤكد في أحد بحوثه على أن مجتمع الممارسة المهنية يستند إلى نظرية التعلم الاجتماعية (Social Learning Theory) (Wengar, 1998). ويبرر وينجر الطبيعة الاجتماعية للتعلم من خلال أربع نقاط: (١) الطبيعة الاجتماعية للإنسان، (٢) المعرفة لها طابع التنافسية، (٣) المعرفة لها طابع التشاركية، (٤) أن المعاني تتشكل لدى الإنسان من خلال الخبرة ومشاركة الآخرين.

وتشير الأدلة الدولية ذات العلاقة بمجتمعات الممارسة المهنية (Community of practice, CoP), (Hord, 2004)إلى أن الإصلاح التعليمي يعتمد على تلازم القدرات الفردية مع القدرات الجماعية للمعلمين، وارتباطهما مع قدرة المدرسة على تشجيع الطلبة على التعلم. وبالتالي أصبح مفهوم مجتمعات الممارسة المهنية (CoP)

"موضوعا ساخنا" في كثير من البلدان. فلكي تكون كل المجتمعات المدرسية ناجحة في عالم متغير ويزداد تعقيدا، فلا بد أن تعمل معا من أجل تولي مسؤولية التغيير، وإيجاد أفضل السبل لتعزيز التعلم لدى الأفراد. وفي أي محاوله للوصول الى الابداع في الممارسات التربوية، يعتبر المعلم هو المفتاح (Eilks, Ralle, Markic, Pilot & Valanides, 2006; Loughran, 2007). فتحسين مستواه وفق أسس علمية سليمة بما في ذلك التأكيد على العمل الجماعي سيكون عاملا حسما في العملية التعليمية. ولكن النظرة الناقدة للبرامج التي تعتمد الاتصال الفردي والنماذج المقدمة من القمة إلى القاعدة لتدريب المعلم اثناء الخدمة يجب ان يؤخذ بها، وذلك لان فعالية هذه الطرق فيما يتعلق بالإبداع قد ظلت مثارا للتساؤل على مر الزمن (Smith & Neale, 1989; Tobin & Dawson, 1992). وهذا هو السبب من وراء زيادة الطلب على تطور مهني مكثف ودينا ميكي وطويل الامد لمعلمي العلوم، ينبع من القاعدة ويتمخض عن نقاشات جماعية واسعة، وذلك ضمن إطار اصلاح تعليم العلوم اذ ما أردنا ضمان تعلم طويل الأمد للمعلمين (National Research Council, 1996; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999). ويحتاج المعلمون العمل ضمن هذا الإطار الى ارشاد ودعم في كل مراحل التدريب التي تتطلبها عملية تنفيذ المناهج التي خضعت للتعديل او التطوير او في أي محاولة لتغيير أساليب وطرائق التدريس (Harrison & Globman, 1988; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999)، فتحت هذه الظروف اثبت المعلمون بأنهم متعلمون ممتازون وان رغبتهم في تدريس المقررات الحديثة وفي تحسين واغناء طرائق التدريس الخاصة بهم قد زادت (Joyce & Showers, 1982; 1983).

ومن الوسائل الفاعلة لضمان تطور مهني فعال وطويل المدى هي ربط البحث بالممارسة في إطار ما يطلق عليه البحث الاجرائي والذي يتم من خلاله ربط المعلمين بالممارسة أثناء التطور المهني مع بعضهم (Feldman, 1996; Parke & Coble,

1997; Bencze & Hodson, 1999)، ويتم من خلاله أيضا استخدم استراتيجيات مشابهة ومن ضمنها تلك التي تتضمن التدريب المبني على المحتوى من قبل الزملاء (Staub, West & Bickel, 2003)، واستخدام استراتيجية مجتمع تعلم المعلمين (Putnam & Borko, 2000). واستخدام تقنية المعلومات والاتصالات في اتاحة الفرصة للمعلمين لمشاركة الافكار الابداعية ذات العلاقة يطورهم مهنيا وبتحسين ممارساتهم الصفية والتي قد تفضي في نهاية المطاف إلى تحسن مخرجات عملية التعليم والمتمثلة بتحسين مستوى الطلبة، ومن ثم تحسين عملية التنمية. كل من هذه النماذج لها مجال تركيز مختلف، لأنه يوظف استراتيجيات مختلفة، ومع ذلك فان كل منها تتضمن إمكانات قويه ومكونات فاعله تعتمد على محوريه المعلم (Eilks & Ralle, 2002; Eilks, Markic & Witteck, 2010).

وكان التربويتان شاورز وجويس ((Showers & Joyce, 1996 هما أول من أكد أهمية ذلك التعاون ودوره في تطوير المعلم، حيث اعتبرتا التعاون والتدريب بين المعلمين أحد أساليب النمو المهني. ففي السبعينيات من القرن العشرين لاحظتا أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس، إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع لذلك فقد اقترحتا اساليب النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول. وفي بداية الثمانينيات توصلتا إلى افتراض مفاده أن التوجيه بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط، حيث اشارت نتائج دراساتهما إلى أن المعلمين الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس من قبل زملائهم كانوا أقدر على تطبيق المهارات والأساليب الجديدة من أولئك الذين خضعوا للتدريب فقط. وبناءً عليه فقد أوصت دراستهما بتشكيل فرق لتدريب وتوجيه المعلمين. ويعَرف أسلوب تدريب الزملاء (Robbins, 1991،) بأنه إجراء موثوق يقوم من خلاله زميلان أو أكثر من زملاء المهنة بالعمل معا للتأمل في

ممارساتهم وصقل و بناء مهارات جديدة، والمشاركة في الأفكار و تعليم البعض، وتنفيذ البحوث و حل مشكلات العمل. كما يعرف بأنه " إجراء يقوم به فريق من المعلمين لملاحظة البعض باستمرار وتقديم الدعم والزمالة والتغذية الراجعة (Ackland, 1991). أو أنه يتم من خلال ملاحظة المعلم لزميله المعلم وتعاونه معه ليستخدم نتيجة ملاحظاته في تحديد الأهداف المرجوة لتطوير وتحسين مهارات واستراتيجيات وطرق التدريس.

ماذا تعمل مجتمعات الممارسة المهنية؟

تسهم مجتمعات الممارسة المهنية في بناء اساس المعرفة في المجال الذي تمثله. ولهذا فهي تتشارك في بناء المعرفة وفي التأمل الناقد وفي التحكيم والإبداع. وتعمل مجتمعات الممارسة على تطبيق تلك المعرفة من خلال حل المشكلات. ولهذا فإن أعضاء المجتمع الممارس يعملون بشكل تعاوني عبر المواقع والأماكن وعبر المجالات لدعم بعضهم البعض في تحسين الممارسة.

وعلى مستوى العالم صارت عملية التأسيس لمجتمعات الممارسة المهنية مهمة جدا، حيث احتلت حيزا مهما ضمن مشروعات التطور المهني للمعلمين. وبذلك فقد صارت من الاساسيات اللازمة في أي تطور مهني لضمان فرص تعلم طويل الأمد للمعلمين المشاركين في مثل تلك البرامج. فمجتمعات الممارسة المهنية تستطيع توفير مشاركة فعالة للمعرفة الضمنية والصريحة للمعلمين. وبناء عليه يمكن للمعلمين انتاج وثائق وأدوات وطرق مفيدة ومشاركتها مع معلمين جدد. وقد تم الاقتراح بأن تستخدم مرافق المجتمعات الحقيقية في التطور المهني، حيث يتشارك المعلمون الخبرات والممارسات فيما بينهم ومع المعلمين الآخرين من أجل ضمان فرص تعلم مدى الحياة.

ومن أهم المميزات التي تتسم بها عملية الاندماج في مجتمعات الممارسة المهنية، إن مجتمعات الممارسة المهنية تجعل التعلم قائما على التفاعل الاجتماعي الراسخ في التجارب اليومية سواء كانت مهنية أو ذات طبيعة أخرى. كما أن التعلم الذي يتم في إطار مفهوم أكثر شمولاً هو الذي من خلال المشاركة في الممارسة المهنية، حيث أنه يحتّم نوعاً من الالتزام والمنافسة في العمل.

وتتميز مجتمعات الممارسات المهنية بثلاث مقومات أساسية وهي: ١ -ضمان مصلحة مشتركة للمنتجات أو الخدمات أو التعلم القائم على عمليات إعادة التفاوض الجارية. ٢ -الثقة والالتزام المتبادلان اللذان يعززان الاندماج الاجتماعي والروح الجماعية. ٣ -وجود مجموعة فعلية من الموارد المشتركة مثل المدارك والمفردات والأساليب.

ويرى سكاليكي وويست (Skalicky & West, 2006) ست ميزات لمجتمع الممارسة المهنية، وهي: وجود مجتمع له أفراده الفاعلين، ووجود مجال تركيز يهتم له الأفراد المشاركون، ووجود ممارسة مشتركة للأفراد ضمن مجال التركيز، وبناءً على هذه الميزات الثلاث فإنهما يريان –أيضاً -ثلاث ميزات أخرى هي الدافعية التي يتحلى بها الأفراد، كما تتضمن مشاركتهم التزامات شخصية منهم بالمشاركة والتفاعل، كما أن هذه المجتمعات تتشكل بهيكلة غير رسمية، خلافاً لمجمل برامج التطور المهني الأخرى.

وتكمن أهمية مجتمع الممارسة المهنية في كونه يوفر بيئة اجتماعية للتعلم، حيث يشير ونغر (Wenger, 2004)) إلى أن مجتمعات الممارسة المهنية مرحلة تطويرية في تعزيز شبكة دولية من العلاقات لتعميق الفاعلات المرتبطة بالأهداف والغايات المشتركة. فمجتمع الممارسة المهني يضمن عملية تعلم جماعي تقوم على ثلاث مميزات وهي: تحديد هوية ونطاق مصالح مشتركة يسعى الجميع لا برازهما.

إقامة علاقات تسهل عملية المشاركة في أنشطة ومناقشات وتعاون مشتركة والتي من شأنها تسهيل عملية التعلم من الآخرين. تطوير الخبرات المشتركة والذاتية تضمن التفاعل المستدام والتفكير والعمل الجماعيين والتي تضمن توفير حلول للمشاكل المشتركة. ولأن مجتمعات الممارسة المهنية عملية تطوعية فإنها تجعل من أعضائها أفرادا ناجحون في غالبية أعمالهم وممارساتهم لأنها تمنحهم القدرة على توليد حوافز ودوافع وقيم وشعور دائم بالراحة أثناء العمل، الأمر الذي يساعدهم كثيرا في التغلب على المشكلات التي تواجههم. وقد قامت نظرية وينجر على أربعة مفاهيم هي: المعنى والممارسة والمجتمع والهوية. حيث يقدم وسيلة للتحدث عن العالم كشيء ذات معني. ومن وجهة نظره فإن النقاش والتفاوض حول المعنى الذي ينشأ من خلال خوض التجارب الجمعية يجعل من حياتنا والعالم ذات مغزى.

ومن الجدير بالذكر أنه قد أجريت العديد من الدراسات حول مجتمعات الممارسة المهنية على مستوى العالم، أما في المملكة العربية السعودية بشكل خاص وفي الوطن العربي بشكل عام فما زال هذا المفهوم جديدا. ولهذا فإن هذه الدراسة تسعى لتسليط الضوء على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نحو مجتمعات الممارسة المهنية، وعلى وجه التحديد ما يتعلق بأنشطة وبرامج ومشروعات التطور المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية وفي دول مجال التعاون للخليج العربي (الحصين، ٢٠٠٢م).

أما التعريف الإجرائي للاتجاه في هذا البحث فهو الدرجة التي تم الحصول عليها من خلال استجابات عينة الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة الثانوية على فقرات مقياس الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية المستخدم في هذه الدراسة، ولذلك يشير محمد (١٩٩٠) إلى أن المعلم الذي يحمل اتجاهات إيجابية يتكون لديه استعداد لبذل الجهود الكبيرة للارتقاء بمستوى مهنته من خلال التوظيف الجاد

لكل جديد في مجال عمله، كما يمكن ان يتحسن مستوى الاتجاه لدى المعلم من خلال استخدام أساليب حديثة في إعداده وفي تطويره مهنيا.

مشكلة الدراسة:

مع التطور المتسارع للعلوم الطبيعية ومناهجها المطبقة في التعليم العام صار من الضروري الاهتمام بتطوير المعلمين مهنياً أثناء الخدمة؛ بغرض تحديث معارفهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم المتصلة بتدريس تلك المناهج. كما أن نقداً كبيراً طال برامج التطور المهني المقدمة للمعلمين، ومن أهم جوانب النقد أنها نادرا ما تؤدي إلى تطوير الممارسات المهنية التربوية Fishman, Marx, Best, & Tal, 2003; Guskey, 2003; Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry, & Hewson, 2003; Wilson & Berne, 1999). كما أنها تعتمد على الاتصال الفردي، وتتبنى نموذج القمة إلى القاعدة (Top-Buttem) في التخطيط والتنفيذ لها. كما أنها ظلت مثار تساؤل دائم حول مدى قدرتها على استثارة الإبداع لدى المعلمين (Smith & Neale, 1989; Tobin & Dawson, 1992). ولهذا فقد زاد مؤخرا الطلب على تطور مهني جماعي تعاوني وديناميكي وطويل الامد لمعلمي العلوم ينطلق من واقع البيئة المحلية ومن المدرسة، وذلك ضمن إطار اصلاح تعليم العلوم، اذ ما أردنا ضمان تعلم طويل الامد للمعلمين (National Research Council, 1996; Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999). فلكلي يتم تفعيل برامج الاعداد وبرامج التطور المهني أيضا فلا بد من تفعيل مجتمعات الممارسة المهني. ولكي نضمن نجاح مجتمعات الممارسة المهني يتطلب الأمر أولا أن نأخذ في الاعتبار وجهات نظر المعلمين والمعلمات، الأمر الذي قد يدفعهم إلى المشاركة الفعالة في أي برنامج للتطور المهني.

وبالتالي فهذه الدراسة قد تفيد في تقديم معلومات ثرية للباحثين حول اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية نحو مجتمعات

الممارسة المهنية، وابراز ودورها في التطور المهني لمعلمي العلوم، الأمر الذي قد يساهم في وضع خارطة واضحة لدراسات مستقبلية قد تنبثق من نتائج هذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- معرفة اتجاهات معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية نحو مجتمعات الممارسة المهنية كوسيلة للتطور المهني وتطوير الممارسات التربوية.
- التعرف على دور مجتمعات الممارسة المهنية في فعالية برامج التطور المهني مستقبلاً لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
- اقتراح آليات لتحسين برامج التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم والرياضيات تقوم على العمل الجماعي المنظم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- هذا البحث يأتي في سياق التوجهات العامة للبحوث التي يتبناها ويشرف عليها ويمولها مركز التميز البحثي في تعليم العلوم وضمن التوجه البحثي للمجموعة الخاصة بالتطور المهني والتابعة للمركز ويعتبر من اهم البحوث التي تسد ثغرة في هذا المجال أو من البحوث المكملة للبحوث في مجال التطور المهني لمعلمي العلوم. فمجتمعات الممارسة المهنية تعتبر عاملا مساعدا في ضمان جودة وفاعلية برامج التطور المهني لمعلمي العلوم (الشمراني، ١٤٣٢هـ).
- يعتبر هذا البحث إضافة نوعية لعملية التعليم في المملكة العربية السعودية، كونه سيخرج برؤية واضحة عن اتجاهات معلمي العلوم نحو مجتمعات الممارسة المهنية، حيث أن مثل هذه المجتمعات قد تؤدي إلى تحسين مستوى جودة برامج

التطور المهني لمعلمي ومشرفي العلوم، وبالتالي تحسين مستوى ممارساتهم في الميدان التربوي.

أسئلة الدراسة:

١. ما طبيعة اتجاهات معلمي العلوم نحو تفعيل دور مجتمعات الممارسة المهنية في التطور المهني مستقبلاً؟

ومن خلال هذا السؤال الرئيس يمكن الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها تعزى لمتغير التخصص والجنس والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها تعزى لمتغير الخبرة والجنس والتفاعل بينهما؟

منهج وإجراءات البحث:

منهجية البحث

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على رصد وتحليل الأدب التربوي السابق ذي العلاقة، ووصف البيانات المتعلقة بآراء العينة المستهدفة المتمثلة بمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية حول وجهات نظرهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بدور مجتمعات الممارسة المهنية، وخاصة في تطورهم المهني. ويعد المنهج الوصفي طريقة في البحث عن الحاضر يهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة على تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة (الأغا، ٢٠٠٢).

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع البحث جميع معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية في إدارات تعليم تبوك وينبع، وبلغ مجتمع البحث ١٢٧٠ معلماً ومعلمة. حيث تم اختيار هذه الإدارات لعاملين: أولهما: وجود تعاون بين مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات وبين هذه الإدارات، وذلك ضمن برنامج أطلق عليه برنامج إدارات التعليم الصديقة لمركز التميز، وثانيهما: محاولة الباحثين إيجاد تنوع في إدارات التعليم المشاركة في البحث الحالي، حيث تقع هذه الإدارات الثلاث في مناطق مختلفة من المملكة، فمحافظة ينبع تقع في الغرب، في حين تقع محافظة عسير في الجنوب، ومحافظة تبوك في الشمال.

عينة البحث:

تم اختيار كامل مجتمع البحث لتطبيق الأداة، إلا أن عدد المستجيبين للأداة بلغ ٣١٩ من أدارتين تعليميتين هما تبوك وينبع فقط، منهم ٩٣ معلماً و٢٢٦ معلمة، أي أن نسبة الاستجابة بلغت حوالي ٦,٢٪ من المجتمع الأصلي للبحث. ويوضح الجدول (١) توزيع عينة البحث الذين أجابوا على أداة الدراسة من حيث الخبرة والمؤهل والتخصص.

جدول (١) توزيع وخصائص عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حسب الجنس والتخصص والخبرة

الجنس	التخصص			الخبرة			المؤهل			نوع المؤهل		المجموع
	فيزيا	كيميا	أحياء	طويلة	متوسطة	قصيرة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	تربوي	غير تربوي	
ذكر	٣١	٢٨	٣٤	١٣	٢٧	٣٥	١	٨٣	٩	٥٦	٣٣	٩٣
أنثى	٦٩	٧٩	٧٨	٨٣	٥٥	٥٧	١	٢٢١	٤	٢٠٩	١١	٢٢٦
المجموع	١٠٠	١٠٧	١١٢	٩٦	٨٢	٩٢	٢	٣٠٤	١٣	٢٦٤	٤٤	٣١٩

ويلاحظ من الجدول (١) أن عدد الاناث ممن استجابوا على أداة الدراسة أكثر من الذكور. كما نلاحظ أن الأعداد الأكثر من المعملين يحملون مؤهل بكالوريوس. ونلاحظ أيضا أن هناك عدد لا بأس به من المعلمين الذين لا يحملون مؤهلا تربويا وخاصة بين الذكور، رغم أن عددهم أقل. وتشير البيانات التي جمعت من أفراد العينة إلى أن ١٠،٣٪ لم يحضروا أي برنامج تطور مهني، كما أن ١١،٦٪ حضروا برنامجا واحداً فقط، و١٥،٧٪ حضروا برنامجين، و٢٠،١٪ حضروا ثلاثة برامج، و١٤،٧٪ حضروا أربعة برامج تطور مهني. كما تشير البيانيات بأن نسبة قليلة لا تتجاوز ١٪ قد حضروا ٧ برامج أو أكثر، مع العلم بأن ما نسبته ١٠،٣٪ من أفراد العينة لم يحددوا عدد البرامج التي حضروها. وتشير البيانات أيضاً إلى أن ٤٢،٦٪ من العينة لديهم حساب في منتديات الكترونية، وأن ٨٢،٤٪ لديهم حساب في مواقع التواصل الاجتماعي، ١١،٦٪ فقط لديهم صفحة الكترونية. كما تشير النتائج إلى أن ٨٠،٩٪ من افراد العينة يشاركون في لقاءات دورية داخل المدرسة، وأن ١٩،٤٪ فقط يشاركون في لقاءات دورية خارج المدرسة، كما أن٣٨،٦٪ فقط يشاركون في لقاء دوري مع معلمين آخرين.

الأداة:

تم إعداد أداة لجمع بيانات الدراسة حول **اتجاهات معلمي العلوم نحو مجتمعات الممارسة المهنية** تتكون من ١٤ فقرة موزعة على محورين اساسيين على النحو الآتي:

المحور الأول (٨ فقرات): الرغبة لدى معلمي العلوم في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها.

المحور الثاني (٦ فقرات): أهمية جوانب التواصل لدى معلمي العلوم أثناء تطورهم المهني وممارساتهم المهنية

وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي ٣ -point Likert Scale، كما تم استخدام الصيغ التالية لتعبر عن المستويات الثلاث للمقياس (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق) وذلك لكل محوري الأداة.

لتفسير بيانات البحث تم تمثيل المقياس عددياً ليعبر عن مستوى " موافق " بالرقم ٢ في حين يعبر عن مستوى "غير موافق" بالرقم (٠)، ولتفسير النتائج فقد تم تحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود العليا والوسطى والدنيا) المستخدم في مجالات الدراسة. تم حساب المدى من خلال العلاقة التالية: (المدى = أعلى درجة في المقياس – أقل درجة في المقياس)، وبالتالي تصبح قيمة المدى هي: (٣ -١=٢)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة الصحيح من خلال تطبيق العلاقة التالية: (طول الفئة = المدى / أعلى درجة في المقياس)، وبالتالي فإن طول الفئة هو (٢/٣=٠,٦٧(، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل درجة في المقياس وهي (٠)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك يمكن تحديد درجة الموافقة عن طريق حساب المتوسط الحسابي كما يلي:

- إذا كان المتوسط الحسابي ضمن الفئة (٠ -٠,٦٧) فإن المستجيب غير موافق.
- إذا كان المتوسط الحسابي ضمن الفئة (٠,٦٨ -١,٣٥) فإن المستجيب موافق إلى حد ما.
- إذا كان المتوسط الحسابي ضمن الفئة (١,٣٦ -٢) فإن المستجيب موافق.

صدق الأداة وثباتها:

الصدق

تم بناء أداة الدراسة من قبل فريق البحث، ومن ثم التأكد من صدق المحتوى (content validity) والصدق الظاهري للأداة (Face Validity) من خلال عرضها

بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية، وذلك للتعرف على آرائهم حول مدى مناسبة المحاور المقترحة، ومدى مناسبة كل عبارة للمحور الذي تتبع له، ومدى وضوح صياغة العبارات، كما تم طلب إضافة أي عبارة أو مقترح يراه المحكمون، وتم إجراء التعديلات وفقاً للآراء المقدمة.

وتكونت الأداة من ١٤ فقرة موزعة على محوين وتمت مراجعة الصورة المبدئية لها من قبل ستة متخصصين في التربية العلمية، ومن قبل تسعة من معلمي العلوم حتى وصلت الأداة إلى صورة أولية قابلة للتطبيق. وتم تطبيق الأداة في صورتها الأولية على مجموعة بلغت ٥٥ معلماً ومعلمة للعلوم ليسوا ضمن عينة البحث. وأظهرت نتائج تحليل التطبيق المبدئي أن معامل ارتباط بيرسون لكل فقرة مع محورها تراوح بين ٠,٧١ وأعلى من ٠,٨٦. وهذا يعطي مؤشراً إلى أن الصورة الأولية للأداة تتسم بالصدق الداخلي، ولذلك فقد تم اعتمادها بكامل فقراتها للتطبيق النهائي.

الثبات

للتأكد من ثبات الأدوات تم تجريب الأداتين على عينة استطلاعية قوامها ٥٥ من غير العينة التي ستطبق عليها هذه الدراسة، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Chrobach's Alpha) للأداة ككل، ولكل محور من محاورها. والجدول (٢) يشتمل على نتائج اختبار الثبات للأداة ككل ولكل من محاورها.

جدول (٢) نتائج اختبار الثبات للأداة ككل ولكل محور من محاورها

المحور	عدد الفقرات	الفا كرونباخ
الاتجاهات نحو مجتمعات الممارسة المهنية	٨	٠,٧٧٩
جوانب التواصل في مجتمعات الممارسة المهنية	٦	٠,٨٨٣
الكل	١٤	٠,٨٣١

ومن الجدول يتضح ان قيمة معامل الفا لمحاور الأداة تراوحت ما بين ٠,٨٨٣ و٠,٧٧٩ ، أما للأداة ككل فقد بلغت قيم ألفا كرونباخ ٠,٨٣١؛ مما أعطى مؤشراً لثبات الأداة، وبالتالي إمكانية تطبيقها تحت نفس ظروف التطبيق الحالية.

النتائج

سيتم في هذا الجزء عرض النتائج الخاصة بكل من أثر التخصص والجنس والتفاعل بينهما وكذلك الخبرة والجنس والتفاعل بينهما، وذلك للأداة ككل ولكل محور من محاورها.

الإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها تعزى لمتغير التخصص والجنس والتفاعل بينهما؟

وسنبدأ بالإجابة عن هذا السؤال بالتحدث عن المحور ككل ثم عن الفقرات. حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات وللمحور ككل وذلك لاستجابات كل من الذكور والاناث على مستوى كل تخصص من التخصصات الثلاثة (فيزياء –كيمياء – أحياء) كما يبين الجدول (٣).

ويتضح من الجدول (٣) أن كلا من الذكور والاناث موافقون على المحور الأول وهو الرغبة في تكوين وتفعيل مجموعات التطور المهني في ممارساتهم التربوية وتطورهم المهني، حيث أن المتوسطات الحسابية للعينة جاءت عند (١,٧٣)، ولكنها تقع عند الفئة "موافق". ونفس المستوى يمكن الحصول عليه للفروق بين الذكور والاناث في التخصصات الثلاث (فيزياء -كيمياء – أحياء)، الا أن قيم المتوسطات تدل على انه توجد فروق بين كل من الذكور والاناث في الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المنية تعزى للتخصص سواء على مستوى الفقرات أو على مستوى المحور

الأول بشكل عام. فمثلا نجد في الجدول (٥) ان متوسط المحور الأول للذكور في تخصص الكيمياء هو (١,٥٥) ومتوسط الاناث هو (١,٨٣). وهذا يدل على أن الاناث من تخصص الكيمياء لديهن رغبة أكبر من الذكور في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها.

الجدول (٣) الإحصاء الوصفي لوجهة نظر معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية حول محور الرغبة في تفعيل دور مجتمعات الممارسة المهنية في الممارسة المهنية والتطور المهني مستقبلاً وفقا لمتغير التخصص العلمي والجنس.

التخصص	فيزياء						كيمياء						أحياء						المجموع	
الجنس	ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع			
الاحصاء	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	١,٩٠	٠,٣٠	١,٩٤	٠,٢٤	١,٩٣	٠,٢٦	١,٩٣	٠,٢٦	١,٩٥	٠,٢٢	١,٩٤	٠,٢٣	١,٨٥	٠,٤٤	١,٨٨	٠,٣٢	١,٨٨	٠,٣٦	١,٩١	٠,٢٩
٢	١,٦٥	٠,٩٤	١,٨١	٠,٤٣	١,٧٦	٠,٤٥	١,٤٣	٠,٥٧	١,٧٢	٠,٤٨	١,٦٤	٠,٥٢	١,٧٤	٠,٤٥	١,٥٩	٠,٥٧	١,٦٣	٠,٥٤	١,٦٨	٠,٥١
٣	١,٨١	٠,٤٠	١,٨٧	٠,٣٤	١,٨٥	٠,٣٦	١,٧٩	٠,٤٢	١,٩٢	٠,٣١	١,٨٩	٠,٣٥	١,٨٨	٠,٣٣	١,٧٨	٠,٤٢	١,٨١	٠,٣٩	١,٨٥	٠,٣٧
٤	١,٨٤	٠,٣٧	١,٩١	٠,٢٧	١,٨٩	٠,٣٢	١,٦٤	٠,٤٩	١,٩٤	٠,٢٥	١,٨٦	٠,٣٥	١,٧٩	٠,٥٤	١,٧٨	٠,٤٢	١,٧٩	٠,٤٥	١,٨٤	٠,٣٨
٥	١,٦٠	٠,٥٠	١,٧٨	٠,٤٢	١,٧٣	٠,٤٥	١,٢٩	٠,٧٦	١,٧٨	٠,٤٥	١,٦٥	٠,٨٧	١,٥٩	٠,٦٦	١,٤٥	٠,٧٠	١,٤٩	٠,٦٨	١,٦٢	٠,٥٩
٦	١,٩٠	٠,٣٠	١,٨٨	٠,٣٣	١,٨٩	٠,٣٢	١,٥٧	٠,٦٣	١,٨٧	٠,٣٤	١,٧٩	٠,٤٥	١,٦٨	٠,٦٤	١,٧٢	٠,٥٣	١,٧١	٠,٥٨	١,٧٩	٠,٤٧
٧	١,٧٤	٠,٥١	١,٦٨	٠,٥٦	١,٧٠	٠,٥٤	١,٣٩	٠,٧٤	١,٧٤	٠,٤٧	١,٦٥	٠,٥٧	١,٥٦	٠,٦٦	١,٤٤	٠,٦٤	١,٧٤	٠,٦٤	١,٦٠	٠,٦٠
٨	١,٧٧	٠,٤٣	١,٥٩	٠,٦٠	١,٦٥	٠,٥٦	١,٣٩	٠,٧٤	١,٧٤	٠,٤٧	١,٦٥	٠,٥٧	١,٦٥	٠,٦٥	١,٥٠	٠,٥٣	١,٥٤	٠,٥٧	١,٦١	٠,٥٧
المجموع	١,٧٧	٠,٢٣	١,٨١	٠,٢٤	١,٨٠	٠,٢٣	١,٥٥	٠,٣٤	١,٨٣	٠,٢٣	١,٧٥	٠,٢٩	١,٧٢	٠,٣٥	١,٦٤	٠,٥٣	١,٦٧	٠,٥٣	١,٧٣	٠,٣٠

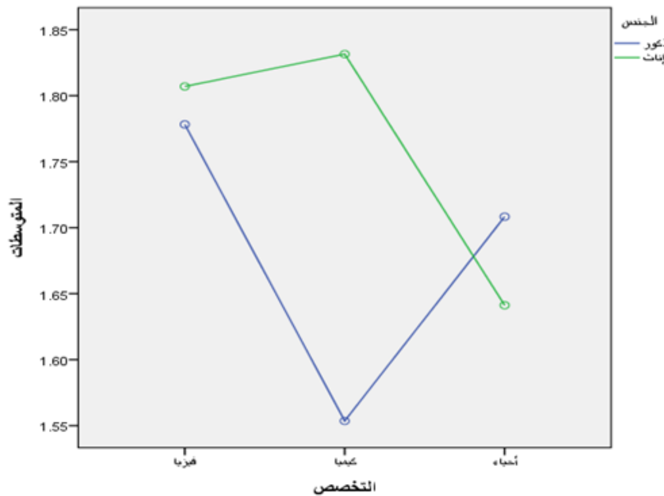
ولحساب دلالة الفروق على مستوى المحور الأول "رغبة معلمي العلوم في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها" تبعا لمتغيري التخصص والجنس والتفاعل بينهما تم إجراء تحليل التباين الثنائي للمحور بشكل عام ولكل من فقراته (جدول٤).

الجدول (٤) تحليل التباين للفروق بين معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية حول وجهات نظرهم بشأن تفعيل دور مجتمعات الممارسة المهنية في التطور المهني مستقبلاً وفقا لمتغير التخصص العلمي.

الفقرة	التخصص					الجنس					التفاعل				
	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١- ١	٠,٢٤٠	٢	٠,١٢٠	١,٤١٨	٠,٢٤٤	٠,٥٩	١	٠,٥٩	٠,٦٩١	٠,٤٠٧	٠,٠٠٣	٢	٠,٠٠٢	٠,٠٢٠	٠,٩٨٠
٢- ٢	٠,٩٩٧	٢	٠,٤٩٩	١,٩٩٥	٠,١٣٨	٠,٦٨٦	١	٠,٦٨٦	٢,٧٤٦	٠,٠٩٩	٢,٢٤٨	٢	١,١٢٤	٤,٤٩٦	٠,٠١٢
٣- ٣	٠,٠٢٣	٢	٠,٠١٢	٠,٠٨٧	٠,٩١٦	٠,٠٧٠	١	٠,٠٧٠	٠,٥٢٢	٠,٤٧٠	٠,٦٦٠	٢	٠,٣٣٠	٢,٤٥٨	٠,٠٨٧
٤- ٤	٠,٤٣١	٢	٠,٢١٥	١,٥٣٦	٠,٢١٧	٠,٩١٠	١	٠,٩١٠	٦,٤٨٧	٠,٠١١	١,٠٧٢	٢	٠,٥٣٦	٣,٨٢١	٠,٠٢٣
٥- ٥	١,٦٨٣	٢	٠,٨٤١	٢,٥٧٦	٠,٠٧٨	١,٩٨٨	١	١,٩٨٨	٦,٠٨٧	٠,٠١٤	٤,٤٥٦	٢	٢,٢٢٨	٦,٨٢١	٠,٠٠١
٦- ٦	١,٩٧٨	٢	٠,٩٨٩	٤,٦٢٠	٠,٠١١	٠,٧٤٨	١	٠,٧٤٨	٣,٤٩٤	٠,٠٦٣	١,٢١٩	٢	٠,٦٠٩	٢,٨٢٤	٠,٠٦٠
٧- ٧	٠,٠٦٢	٢	١,٠٣١	٣,٠٢٦	٠,٠٥٠	٠,١٩١	١	٠,١٩١	٠,٥٦٢	٠,٤٥٤	٢,٨٥٣	٢	١,٤٢٧	٤,١٨٩	٠,٠١٦
٨- ٨	٠,٩٦٦	٢	٠,٣٥٠	١,١٢٤	٠,٣٢٦	٠,٠٠٢	١	٠,٠٠٢	٠,٠٠٧	٠,٩٣٢	٣,٧٨٢	٢	١,٨٩١	٦,٠٨٢	٠,٠٠٣
المجموع	٠,٦٦٠	٢	٠,٣٣٠	٣,٩١٤	٠,٠٢١	٠,٣٩٨	١	٠,٣٩٨	٤,٧٢٤	٠,٠٣١	١,٤٦٣	٢	٠,٧١٨	٨,٥١٢	٠,٠٠٠

ومن الجدول (٤) يتبين وجود فروق دالة تعزى لكل من التخصص والجنس وللتفاعل بينهما.

ولبيان اتجاهات دلالات الفروق بين التخصص والجنس فقد تم عمل رسم بياني لتلك الفروق (شكل ١). ومن الشكل يتضح أن هناك فروقا كبيرة بين الذكور والاناث من تخصص الكيمياء لصالح الاناث. ولكن النتائج في الجدول (٤) تدل على وجود تفاعل دال، وهذا قد يدل على أن المتغيرين غير مستقلين، وهذ قد يوحي بأن النتائج زائفة، وأن القرارات المتخذة بشأن الفروض غير صائبة، وذلك نظراً لتضخيم الخطأ من النوع الأول. ولكن هذه الدراسة قد اتبعت الأسلوب البحثي المناسب والتزمت بالإجراءات البحثية المتعارف عليها، وبذلك فإننا نتوقع أنتكون نتائج سليمة والقرارات التي اتخذت في الحكم سليمة أيضا.



شكل (١) رسم بياني للفروق في المتوسطات في المحور الأول "الرغبة في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها تبعا لمتغيري التخصص والجنس

ونلاحظ من الشكل (١) عدم وجود فروق كبيرة ودالة بين الذكور والاناث من ذوي التخصصات فيزياء وأحياء ووجود فروق دالة بين الذكور الاناث من تخصص الكيمياء ولصالح الإناث. فالإناث تخصص الكيمياء يرين أن هناك رغبة لديهن في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية في ممارساتهن التربوية وتطورهن المهني أكثر من الذكور. الأمر الذي يدل على أن هناك رغبة أكثر لدى الاناث من تخصص الكيمياء نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها. وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث لديهن رغبة أكثر من الذكور في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها.

ويشمل الجدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والاناث في كل من تخصصات الفيزياء والكيمياء والاحياء. ويتضح من الجدول (٥) أن كلا من الذكور والاناث موافقون على المحور الثاني وهو أهمية جوانب التواصل في مجتمعات الممارسة المهنية في كل من تطورهم المهني وممارساتهم التربوية وتطورهم المهني، حيث أن المتوسطات الحسابية للذكور جاءت عند (١,٧٣) وللإناث عند (١,٨٧)، وكلها تقع عند الفئة "موافق". ونفس المستوى تم الحصول عليه بين الذكور والاناث في التخصصات الثلاث (فيزياء -كيمياء – أحياء)، الا أن قيم المتوسطات تدل على انه توجد فروق بين كل من الذكور والاناث في الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المنية تعزى للتخصص سواء على مستوى الفقرات أو على مستوى المحور الأول بشكل عام.

جدول (٥) الإحصاء الوصفي لأهمية جوانب التواصل بين معلمي العلوم اثناء التطور المهني وفقا للتخصص والجنس

التخصص	فيزيا						كيمياء						أحياء						المجموع	
الجنس	ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع			
الاحصاء	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	١٫٦٨	٠٫٤٨	١٫٨٦	٠٫٣٦	١٫٨٠	٠٫٤٠	١٫٦١	٠٫٦٩	١٫٨٦	٠٫٣٩	١٫٧٩	٠٫٤٩	١٫٧١	٠٫٦٣	١٫٨٤	٠٫٣٧	١٫٨٠	٠٫٤٦	١٫٨٠	٠٫٤٥
٢	١٫٨٤	٠٫٣٧	١٫٩٣	٠٫٣٦	١٫٩٠	٠٫٣٠	١٫٧١	٠٫٤٦	١٫٨٨	٠٫٣٦	١٫٨٤	٠٫٣٩	١٫٧٦	٠٫٥٠	١٫٨٨	٠٫٣٢	١٫٨٥	٠٫٣٩	١٫٨٦	٠٫٣٦
٣	١٫٦٥	٠٫٥٥	١٫٩٠	٠٫٣٠	١٫٨٢	٠٫٤١	١٫٧٥	٠٫٥٢	١٫٨٨	٠٫٣٦	١٫٨٥	٠٫٤١	١٫٧٦	٠٫٦١	١٫٨٣	٠٫٣٨	١٫٨١	٠٫٤٦	١٫٨٣	٠٫٤٣
٤	١٫٨١	٠٫٤٠	١٫٨٨	٠٫٣٢	١٫٨٦	٠٫٣٥	١٫٦٤	٠٫٦٢	١٫٨٥	٠٫٤٠	١٫٧٩	٠٫٤٧	١٫٦٨	٠٫٦٤	١٫٨٧	٠٫٣٤	١٫٨١	٠٫٤٦	١٫٨٢	٠٫٤٣
٥	١٫٩٠	٠٫٣٠	١٫٩٣	٠٫٣٦	١٫٩٢	٠٫٢٧	١٫٦١	٠٫٦٣	١٫٨٧	٠٫٤١	١٫٨٠	٠٫٤٩	١٫٨٢	٠٫٤٦	١٫٨٤	٠٫٣٧	١٫٨٤	٠٫٣٩	١٫٨٥	٠٫٤٠
٦	١٫٨١	٠٫٤٠	١٫٨٨	٠٫٣٢	١٫٨٦	٠٫٣٥	١٫٧٥	٠٫٥٢	١٫٨٢	٠٫٤٨	١٫٨٠	٠٫٤٩	١٫٦٥	٠٫٦٠	١٫٩٧	٠٫٤٤	١٫٧٥	٠٫٥٠	١٫٨٠	٠٫٤٥
المجموع	١٫٧٧	٠٫٣٦	١٫٩٠	٠٫٢٤	١٫٨٦	٠٫٢٥	١٫٦٨	٠٫٤٩	١٫٨٦	٠٫٣٢	١٫٨١	٠٫٣٨	١٫٧٣	٠٫٤٥	١٫٨٤	٠٫٣٠	١٫٨١	٠٫٣٥	١٫٨٣	٠٫٣٣

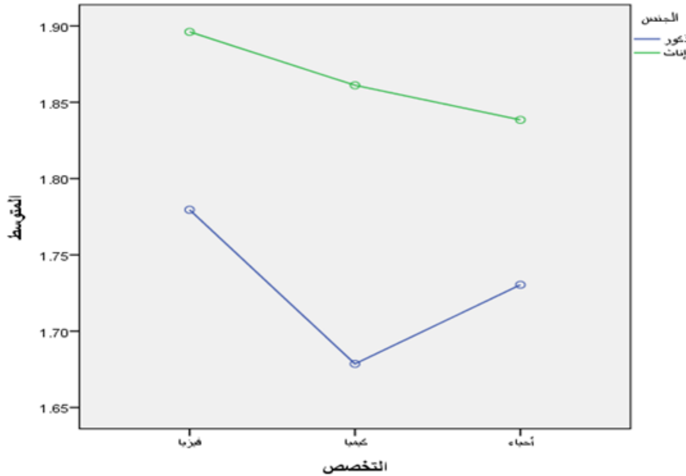
ويتضمن الجدو (٦) اختبار تحليل التباين الثنائي لحساب دلالة الفروق في المحور الثاني "**أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني وفقا للتخصص والجنس**" تبعا لمتغيري التخصص والجنس والتفاعل بينهما سواء للمحور بشكل عام أو لكل من فقراته.

جدول (٦) تحليل التباين الثنائي للفروق بين معلمي العلوم حول أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني وفقا للتخصص والجنس والتفاعل بينهما

الفقرة	التخصص					الجنس					التفاعل				
	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١-١	٠,٠٨٤	٢	٠,٠٤٢	٠,٢٠٩	٠,٢١٢	٢,٣٤١	١	٢,٣٤١	١١,٦٢٤	٠,٠٠١	٠,١٤٤	٢	٠,٠٧٢	٠,٣٥٩	٠,٦٩٩
١-٢	٠,٣١٤	٢	٠,١٥٧	١,٢٠٣	٠,٣٠٢	١,٠٣٥	١	١,٠٣٥	٧,٩٣٧	٠,٠٠٥	٠,٠٧١	٢	٠,٠٣٦	٠,٢٧٣	٠,٧٦١
٣ ٣٣٣	٠,٠٨٨	٢	٠,٠٤٤	٠,٢٤٥	٠,٧٨٣	١,٥٠٠	١	١,٥٠٠	٨,٤٠٣	٠,٠٠٤	٠,٣٩٨	٢	٠,١٩٩	١,١١٥	٠,٣٢٩
٤-٤	٠,٤٥٧	٢	٠,٢٢٨	١,٢٥٤	٠,٢٨٧	١,٦٣٦	١	١,٦٣٦	٨,٩٨٢	٠,٠٠٣	٠,٢١٠	٢	٠,١٠٥	٠,٥٧٨	٠,٥٦٢
٦- ٥	١,٣٠٠	٢	٠,٦٥٠	٤,٢٣٩	٠,٠١٥	٠,٦٩٦	١	٠,٦٩٦	٤,٥٢٨	٠,٠٣٤	٠,٨٣٠	٢	٠,٤١٥	٢,٦٩٨	٠,٠٦٩
٦-٦	٠,٧١٠	٢	٠,٣٥٥	١,٧٥٠	٠,١٧٥	٠,٦٢٥	١	٠,٦٢٥	٣,٠٧٩	٠,٠٨٠	٠,٠٧٧	٢	٠,٠٣٨	٠,١٨٩	٠,٨٢٨
المجموع	٠,٢١٢	٢	٠,١٠٦	٠,٩٧٠	٠,٣٨٠	١,٢٣٨	١	١,٢٣٨	١١,٣٢١	٠,٠٠١	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	٠,٢٩٤	٠,٧٤٥

ويتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة تعزى للجنس وعدم وجود فروق تعزى للتخصص عدى في الفقرة ٥ ولصالح الاناث. ويوضح الشكل (٢) بجلاء طبيعة الفروق بين الجنسين وبين التخصصات المختلفة. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين التخصص والجنس في المحور بشكل عام. وهذا قد يدل على أن المتغيرين مستقلين، وهذ قد يوحي بأن النتائج سليمة، وأن القرارات المتخذة بشأن الفروض صائبة. فهذه الدراسة قد اتبعت الأسلوب البحثي المناسب والتزمت

بالإجراءات البحثية المتعارف عليها، وبذلك فإننا عدم وجود تفاعل دال قد يؤكد بأن النتائج سليمة وأن القرارات التي اتخذت في الحكم سليمة أيضا.



شكل (٢) رسم بياني للفروق في المتوسطات في المحور الثاني أهمية جوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية تبعا لمتغيري التخصص والجنس

ونلاحظ من الشكل (٢) وجود فروق بين الذكور والاناث في كل التخصصات. فالإناث يرين أن جوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية مهمة في ممارساتهن التربوية وتطورهن المهني أكثر من الذكور. الأمر الذي يدل على أن هناك رغبة أكثر لدى الاناث في كل التخصصات نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة في اتجاهات المعلمين نحو تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها تعزى لمتغير الخبرة والجنس والتفاعل بينهما؟

وبالنسبة للمحو الأول من محاور الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية والمتعلق بالرغبة في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها، فيبين الجدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والاناث ضمن التخصصات الثلاث (فيزياء – كيمياء – أحياء).

الجدول (٧) وجهة نظر معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية حول بالرغبة في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها أثناء التطور المهني أو الممارسة المهنية وفقا لمتغير الخبرة العلمية والجنس.

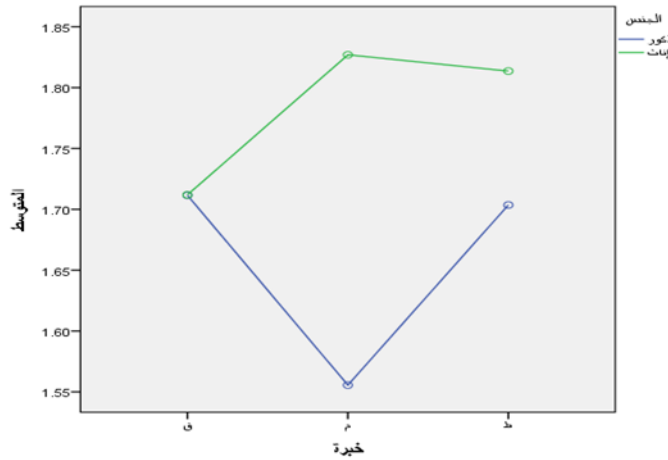
الخبرة	قصيرة						متوسطة						طويلة						المجموع	
الجنس	ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع			
الاحصاء	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	١,٧٧	٠,٤٥	١,٩٠	٠,٣٠	١,٨٨	٠,٣٢	١,٨٩	٠,٣٢	١,٩٨	٠,١٤	١,٩٥	٠,٣٢	١,٩٤	٠,٣٤	١,٩٨	٠,١٣	١,٩٧	٠,٣٣	١,٩٣	٠,٣٧
٢	١,٧٧	٠,٤٤	١,٦٥	٠,٥٣	١,٦٦	٠,٥٢	١,٣٦	٠,٥٣	١,٧٦	٠,٤٣	١,٥٩	٠,٥٢	١,٧٤	٠,٤٤	١,٧٥	٠,٤٧	١,٧٥	٠,٤٦	١,٦٧	٠,٥٠
٣	١,٩٢	٠,٢٨	١,٨٢	٠,٤٢	١,٨٣	٠,٤٠	١,٧٨	٠,٤٢	١,٩٣	٠,٢٦	١,٨٨	٠,٣٣	١,٨٣	٠,٣٨	١,٨٨	٠,٣٣	١,٨٦	٠,٣٥	١,٨٥	٠,٣٦
٤	١,٦٩	٠,٦٣	١,٨٥	٠,٣٦	١,٨٣	٠,٤٠	١,٧٠	٠,٤٧	١,٩٦	٠,١٩	١,٨٨	٠,٣٣	١,٧٧	٠,٤٩	١,٩١	٠,٢٩	١,٨٦	٠,٣٨	١,٨٥	٠,٣٧
٥	١,٦٢	٠,٦٥	١,٦٣	٠,٦٢	١,٦٣	٠,٦٢	١,٣٣	٠,٦٨	١,٦٩	٠,٥١	١,٥٧	٠,٥٩	١,٤٦	,٧٠	١,٧٠	٠,٥٧	١,٦١	٠,٦٣	١,٦٠	٠,٦١
٦	١,٧٧	٠,٦٠	١,٧٦	٠,٤٦	١,٧٦	٠,٤٨	١,٧٠	٠,٦١	١,٩١	٠,٢٩	١,٨٤	٠,٤٣	١,٦٣	٠,٦٥	١,٨٨	٠,٣٨	١,٧٨	٠,٥١	١,٧٩	٠,٤٨
٧	١,٦٢	٠,٥١	١,٥٩	٠,٥٩	١,٥٩	٠,٥٧	١,٤١	٠,٧٨	١,٦٥	٠,٥٢	١,٥٧	٠,٦٣	١,٥٤	٠,٦٦	١,٦٨	٠,٥٧	١,٦٣	٠,٦١	١,٦٠	٠,٦٠
٨	١,٥٤	٠,٦٦	١,٥٠	٠,٥٥	١,٥١	٠,٥٦	١,٣٧	٠,٧٤	١,٧٤	٠,٤٨	١,٦٢	٠,٦٠	١,٧١	٠,٥٢	١,٧٢	٠,٥٣	١,٧٢	٠,٥٢	١,٦١	٠,٥٧
المجموع	١,٧٧	٠,٢٤	١,٧٧	٠,٣١	١,٧١	٠,٣٠	١,٥٦	٠,٣٢	١,٨٣	٠,٢٢	١,٧٣	٠,٢٩	١,٧٠	٠,٣٦	١,٨١	٠,٢٨	١,٧٧	٠,٣١	١,٧٤	٠,٣٠

ويلاحظ من الجدول (٨) عدم وجود دلالة في الفروق بين المعلمين في المحور الأول والخاص بالرغبة في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية تعزى للخبرة بشكل عام عدى في الفقرتين الأولى والثانية. ودلت النتائج على وجود فروق تعزى للجنس وللتفاعل بين متغيري الخبرة والجنس.

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي للفروق بين معلمي العلوم حول أهمية تفعيل دور مجتمعات الممارسة المهنية في التطور المهني مستقبلاً وفقا لمتغير الخبرة العلمية والجنس.

الفقرة	الخبرة					الجنس					التفاعل				
	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١	٠,٤٨٧	٢	٠,٢٤٤	٣,٥٣٨	٠,٠٣٠	٠,٣٦٩	١	٠,٣٦٩	٥,٣٦١	٠,٠٢١	٠,٠٧٠	٢	٠,٠٣٥	٠,٥٠٨	٠,٦٠٢
٢	٢,٤١٥	٢	١,٢٠٧	٥,١٥٦	٠,٠٠٦	٠,٧٩٢	١	٠,٧٩٢	٣,٣٨١	٠,٠٦٧	٣,٤٥٥	٢	١,٧٢٨	٧,٣٧٨	٠,٠٠١
٣	٠,٠١١	٢	٠,٠٠٥	٠,٠٤١	٠,٩٥٩	٠,٠٤٣	١	٠,٠٤٣	٠,٣٢٦	٠,٥٦٨	٠,٤٤٧	٢	٠,٢٢٣	١,٦٨٨	٠,١٨٧
٤	٠,١٥١	٢	٠,٠٧٥	٠,٥٥٩	٠,٥٧٢	١,٦٥٢	١	١,٦٥٢	١٢,٢٦٣	٠,٠٠١	٠,١٤٨	٢	٠,٠٧٤	٠,٥٤٨	٠,٥٧٩
٥	٠,٤٠٢	٢	٠,٢٠١	٠,٥٤٧	٠,٥٨٠	١,٩٨٤	١	١,٩٨٤	٥,٣٩٤	٠,٠٢١	٠,٧٧٢	٢	٠,٣٨٦	١,٠٥٠	٠,٣٥١
٦	٠,١١٦	٢	٠,٠٥٨	٠,٢٦٣	٠,٧٦٩	١,٠١١	١	١,٠١١	٤,٥٧٤	٠,٠٣٣	٠,٥٣٠	٢	٠,٢٦٥	١,١٩٨	٠,٣٠٣
٧	٠,٣١٣	٢	٠,١٥٦	٠,٤٣٢	٠,٦٥٠	٠,٦٥٠	١	٠,٦٥٠	١,٧٩٥	٠,١٨١	٠,٥٠٧	٢	٠,٢٥٣	٠,٧٠٠	٠,٤٩٧
٨	١,٥٦٥	٢	٠,٧٨٢	٢,٥٢٩	٠,٠٨٢	٠,٥٩٥	١	٠,٥٩٥	١,٩٢٣	٠,١٦٧	١,٦٩٦	٢	٠,٨٤٨	٢,٧٤١	٠,٠٦٦
المجموع	٠,١٨٩	٢	٠,٠٩٥	١,١٠٨	٠,٣٣٢	٠,٧٦٢	١	٠,٧٦٢	٨,٩٣١	٠,٠٠٣	٠,٥٤٦	٢	٠,٢٧٣	٣,٢٠١	٠,٠٥١

يشير الجدول (٨) على أن معلمي العلوم يرون أن كل جوانب التواصل المدونة في الجدول مهمة، وبناء عليه فإن تكوين مجتمعات الممارسة المهنية يعتبر ضرورة للسماح ب أو تيسير كل جوانب التواصل المتضمنة في الجدول وبالتالي لتسريع التطور المهني لمعلمي العلوم. فقد جاءت قيمة المتوسطات الحسابية لكل الفقرات موافقة للفئة (موافق)، أي أنها أعلى من ١,٣٣. ولتوضيح طبيعة الفروق بين الجنسين والتخصصات بصورة أكبر تم عمل رسم بياني للمتوسطات الخاصة بالمحور الاول (الشكل ٣). ومن الجدول (٨) يتضح عدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين التخصص والجنس في غالبية فقرات المحور عدا في فقرة واحدة وفي المحور بشكل عام. وهذا قد يدل على أن المتغيرين مستقلين، وهذ قد يوحي بأن النتائج سليمة، وأن القرارات المتخذة بشأن الفروض صائبة. فهذه الدراسة قد اتبعت الأسلوب البحثي المناسب والتزمت بالإجراءات البحثية المتعارف عليها، وبذلك فإننا عدم وجود تفاعل دال قد يؤكد بأن النتائج سليمة وأن القرارات التي اتخذت في الحكم سليمة إلى حد كبير.



شكل (٣) رسم بياني للفروق في المتوسطات في المحور الأول "الرغبة في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والمشاركة فيها تبعا لمتغيري الخبرة والجنس

ومن خلال الشكل (٣) حيث يتبين من الشكل أنه لا توجد فورق في الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية بين الذكور والاناث من ذوي الخبرة القصيرة، ولكنه توجد فروق كبيرة بين الذكور والاناث من من ذوي الخبرة المتوسطة ولصالح الإناث، كما تظهر فروق طفيفة بين الذكور والاناث من ذوي الخبرات الطويلة و لصالح الإناث أيضاً. وقد يعزى ذلك إلى ان المتخرجين حديثا سواء من الاناث أو الذكور قد خضعوا لنفس برامج الاعداد وما زلت المعلومات التي اكتسبوها والخبرات التي مروا بها حاضرة معهم، وبناء عليه تقاربت مستويات اتجاهاتهم نحو مجتمعات الممارسة المهنية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني والمتعلق بـ "أهمية جوانب التواصل خلال المشاركة في مجتمعات الممارسة المهنية" تعزى لكل من متغير الجنس والخبرة؟" فقد تم اجراء التحليل الوصفي والمتمثل في حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية

لاستجابات المعلمين على أداة الدراسة. والجدول (٩) يتضمن نتائج التحليل الوصفي وفقا لكل من الخبرة والجنس.

جدول (٩) الإحصاء الوصفي لأهمية جوانب التواصل بين معلمي العلوم اثناء الممارسات التدريسية وخلال التطور المهني وفقا الخبرة والجنس

الخبرة	قصيرة						متوسطة						طويلة						المجموع	
الجنس	ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع		ذ		أ		المجموع			
الاحصاء	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
١	٢,٠٠	٠,٠٠	١,٨٤	٠,٣٧	١,٨٦	٠,٥٦	١,٦١	٠,٦٤	١,٩١	٠,٣٩	١,٧٩	٠,٤٦	١,٥٤	٠,٦٦	١,٨٩	٠,٣٧	١,٧٦	٠,٥٢	١,٨١	٠,٤٥
٢	١,٨٥	٠,٣٨	١,٨١	٠,٣٣	١,٨٧	٠,٣٣	١,٧٨	٠,٤٢	١,٩٥	٠,٣٠	١,٨٩	٠,٣٥	١,٦٩	٠,٥٣	١,٩٦	٠,١٩	١,٨٦	٠,٣٨	١,٨٧	٠,٣٧
٣	١,٦٩	٠,٧٥	١,٨٧	٠,٣٤	١,٨٤	٠,٤٢	١,٧٨	٠,٤٢	١,٩٣	٠,٣٣	١,٨٨	٠,٧٣	١,٥٧	٠,٣٦	١,٩٣	٠,٣٦	١,٧٩	٠,٤٨	١,٨٤	٠,٣٤
٤	١,٨٥	٠,٣٨	١,٨٧	٠,٣٤	١,٨٦	٠,٣٥	١,٧٨	٠,٤٢	١,٨٧	٠,٣٩	١,٨٤	٠,٤٠	١,٥٧	٠,٧٤	١,٩١	٠,٢٩	١,٨٧	٠,٥٣	١,٨٣	٠,٣٤
٥	١,٨٥	٠,٣٨	١,٨٧	٠,٣٨	١,٨٦	٠,٣٨	١,٨٥	٠,٣٦	١,٩١	٠,٣٥	١,٨٩	٠,٣٥	١,٦٩	٠,٦٣	١,٩٥	٠,٢٣	١,٨٥	٠,٤٥	١,٨٧	٠,٣٩
٦	١,٨٥	٠,٣٨	١,٧٩	٠,٤٩	١,٨٠	٠,٤٨	١,٧٤	٠,٤٥	١,٨٧	٠,٣٩	١,٨٣	٠,٤١	١,٦٣	٠,٦٠	١,٨٩	٠,٣١	١,٧٩	٠,٤٦	١,٨١	٠,٤٥
المجموع	١,٨٥	٠,٣٦	١,٨٥	١,٨٥	١,٨٥	٠,٢٥	١,٧٥	٠,٣٥	١,٩٠	٠,٣٠	١,٨٥	٠,٣٢	١,٦١	٠,٥١	١,٩٢	٠,٢٢	١,٨٠	٠,٣٩	١,٨٣	٠,٣٣

ومن خلال الجدول (٩) يتضح أن معلمي العلوم متفقون على أن لجوانب التواصل في مجتمعات الممارسة المهنية تأثير إيجابي في تحسين الممارسات التدريسية لديهم. ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والتي تراوحت ما بين ١,٥٦ و١,٩٤ لكل الفقرات، مما يدل على أن أفراد العينة موافقون على أهمية التواصل ضمن

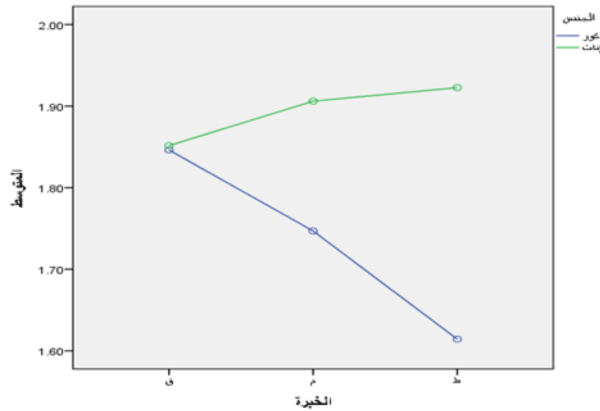
مجتمعات الممارسة المهنية في تعزيز تطورهم المهني وبالتالي ممارساتهم الصفية اثناء تدريس العلوم.

وفيما يتعلق بدلالة بالفروق في وجهات نظر معلمي العلوم حول أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني وفقا للخبرة والجنس والتفاعل بينهم، فقد اشارت نتائج تحليل التباين الثنائي (جدول١٠) إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة بشكل عام، حيث بلغ مستوى الدلالة الكلي للفروق وفقا للخبرة ٠,٣٠٦. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعزى للجنس، حيث بلغ مستوى الدلالة الكلي للفروق وفقا للجنس ٠,٠٠١. كما وجد أن التفاعل بين كل من الخبرة والجنس دال إحصائيا، حيث بلغ مستوى الدلالة الكلي للفروق وفقا للتفاعل بين الخبرة والجنس ٠,٠٣٠. وهذ يدل على أن المعلمين بجميع مستويات خبراتهم في التدريس متفقين على أهمية جوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية في تطورهم المهني وممارساتهم الصفية. كما يدل على أن كلا من الذكور والاناث مختلفين في درجة موافقتهما حول أهمية جوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية. فالذكور وخاصة من ذوي الخبرات المتوسطة والطويلة يختلفون عن الإناث، فكما هو واضح من الجدول (٩) نجد أن المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة بالنسبة للذكور هي أقل من المتوسطات الخاصة بدرجة موافقة الإناث.

جدول (١٠) تحليل التباين الثنائي للفروق بين معلمي العلوم حول أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني وفقا للخبرة والجنس

الفقرة	التخصص					الجنس				التفاعل					
	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١	٠,٠٠٣	2	0.678	3.685	0.026	0.000	1	1.557	8.464	0.004	2.276	2	1.138	6.187	0.002
٢	٠,٠٠١	2	0.034	0.280	0.756	0.000	1	1.198	9.985	0.002	0.457	2	0.229	1.904	0.151
٣	٠,٠٠٦	2	0.212	1.237	0.262	0.000	1	2.425	14.134	0.000	0.493	2	0.274	1.437	0.240
٤	٠,٠٦٢	2	0.242	1.344	0.263	0.000	1	1.080	6.006	0.015	0.966	2	0.483	2.685	0.070
٥	٠,٠٨٩	2	0.084	0.553	0.576	0.000	1	0.598	3.959	0.048	0.599	2	0.300	1.984	0.140
٦	٠,٠٠٠	2	0.067	0.335	0.716	0.000	1	0.616	3.104	0.079	0.751	2	0.376	1.893	0.153
المجموع	٠,٠٠٠	2	0.117	1.190	0.306	1.173	1	1.173	11.909	0.001	0.701	2	0.350	3.559	0.030

ولبيان ماهية التفاعل بين الجنس والخبر فيما يتعلق بالفروق بين المعلمين في المحور الثاني من محوري الاتجاهات نحو مجتمعات الممارسة المهنية والمرتبط ب " **أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني"** فقد تم عمل رسم بياني للمتوسطات الخاصة بذلك المحور (شكل٤)



شكل (٤) رسم بياني للفروق في المتوسطات في المحور الثاني " أهمية جوانب التواصل اثناء التطور المهني" تبعا للتخصص والجنس

نلاحظ من الشكل (٤) عدم وجود فروق بين الذكور والاناث من ذوي الخبرات القصيرة ووجود فروق بين الذكور الاناث من ذوي الخبرات المتوسطة وفروق أكبر بين المعلمين والمعلمات من ذوي والطويلة. فالإناث من ذوي الخبرات المتوسطة والطويلة يرين أن لجوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية أهمية عالية في ممارساتهن التربوية وتطورهن المهني أكثر من الذكور. كما يلاحظ من الشكل أن الفروق تزداد بزيادة الخبرة، وهذا يعني أن للخبرة دور في اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو أهمية جوانب التواصل ضمن مجتمعات الممارسة المهنية اثناء التطور المهني والممارسة المهنية.

مناقشة النتائج

تتضمن النتائج متغيرات التخصص والخبرة والجنس وتتضمن الأداة محورين وهما " الرغبة لدى معلمي العلوم في تكوين مجتمعات الممارسة المهنية والاشتراك فيها" وأهمية جوانب التواصل لدى معلمي العلوم أثناء تطورهم المهني وممارساتهم

المهنية. ففيما يتعلق بأثر التخصص في الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية، فقد أشارت نتائج المحور الأول إلى أن المعلمين موافقون على أن مجتمعات الممارسة المهنية مرغوبة لديهم وأن لها تأثير إيجابي في تحسين الممارسات التدريسية لديهم. كما دلت نتائج المحور الثاني على أنهم متفقون على أهمية مجتمعات الممارسة المهنية في تطورهم المهني وفي ممارساتهم الصفية. أما فيما يتعلق بأثر الخبرة في الاتجاه نحو مجتمعات الممارسة المهنية فقد أشارت النتائج على عدم وجود فروق بين معلمي العلوم تعزى لذلك المغير، الأمر الذي يدل على أن المعلمين والمعلمات بمختلف خبراتهم بحاجة إلى المشاركة في مجتمعات الممارسة المهنية. وربما يرجع ذلك إلى أن كل من المعلمات والمعلمين لمواد العلوم يرون أن مجتمعات الممارسة المهنية قد تساعدهم عل تجويد خبراتهم التدريسية وفي تحسين ممارساتهم الصفية وفي حل الكثير من المشكلات التي قد تعترضهم في تلك المجالات. وهذه الرؤية تتوافق مع نتيجة مماثلة Hasbrouck, 1997)) حيث اشارت نتائج دراساتهما إلى أن المعلمين الذين حظوا بتوجيه ومشاركة في التخطيط للتدريس من قبل زملائهم كانوا أقدر على تطبيق المهارات والأساليب الجديدة من أولئك الذين خضعوا للتدريب فقط. وبناءً عليه فقد أوصت دراستهما بتشكيل فرق لتدريب وتوجيه المعلمين. وهذ يعني أن معلمي ومعلمات العلوم يرون أن تطوير مجتمعات التعلم المهني (Developing professional learning communities (PLCs))) أو مجتمع الممارسة المهنية (Community of practice, CoP) يحمل في طياته بشائر كبيرة لبناء قدراتهم من أجل تحسين مستدام للتعلم. ولهذا فق اعتبرت الدراسات (Eilks, Ralle, Markic, Pilot & Valanides, 2006; Loughran, 2007) أن المعلم هو المفتاح، فتحسين مستواه وفق أسس علمية سليمة لابد أن يتضمن الكثير من الأسس ومن أهمها التأكيد على العمل الجماعي سيكون عاملا حسما في العملية التعليمية. وفي هذا الإطار فقد أكدت التربويتان جويس وشاورز ((Showers & Joyce, 1996 أهمية مجتمعات

الممارسة المهنية ودورها في تطوير المعلم، حيث اعتبرتا التعاون والتدريب بين المعلمين ضمن مجتمعات الممارسة المهنية أحد أهم أساليب النمو المهني. كما لاحظتا أنه بالرغم من المحاولات الجادة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة لتعلم مهارات جديدة وتطبيقها في المدارس، إلا أن التدريب لم يحقق النجاح المتوقع لذلك فقد اقترحتا اساليب النمذجة والمحاكاة والتدريب في الفصول مع التغذية الراجعة أي أن المعلمين يحتاجون إلى المساعدة داخل الفصول. وافترضتا أن التوجيه من قبل الزملاء أو الاقران بعد التدريب يعطي نتائج أفضل من نتائج التدريب فقط. وفي دراسة أجراها تورف وسشنز (Torff & Sessions, 2008) للتعرف على العوامل المؤثرة على اتجاهات المعلمين نحو برامج التطور المهني، توصل الباحثان إلى أن اتجاهات المعلمين تتغير بتغير عدد سنوات خبرة المعلم في التدريس، حيث تتكون اتجاهات إيجابية عالية لديهم في السنتين الأوليتين في التدريس، ثم تأخذ هذه الاتجاهات بالانخفاض إلى أن تصل الخبرة على عشر سنوات، ثم تستقر بعد ذلك ويصعب تغييرها في ذلك الحين.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث تم اقترح التوصيات الآتية:

- التشجيع على تكوين مجتمعات الممارسة المهني سواء على مستوى المدرسة أو على مستوى المجتمعات المحلية أو عل مستوى الدولة.
- العمل على ربط المدارس بالمواقع الخاصة بمجتمعات الممارسة المحلية والوطنية والعالمية بغرض استفادة المعلمين من خبرات الأعضاء في تحين ممارساتهم الصفية.

المقترحات

وفي ضوء نتائج البحث تم اقترح الدراسات الآتية:

- تصميم وتنفيذ دراسة تتعلق بأثر مجتمعات الممارسة المهنية في الممارسات الصفية لمعلمي العلوم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- تصميم وتنفيذ دراسة تتعلق بمدى استفادة معلمي العلوم في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من مجتمعات الممارسة المهنية.

المراجــع

- الحصين، عبدالله. (٢٠٠٢م). تطوير استراتيجية لإعداد المعلم في دول مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين. الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم، كلية التربية، جامعة قطر. الدوحة ٢٧ -٢٩ ابريل.

- الشمراني، سعيد. (١٤٣٢هـ). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. دراسة مقبولة للنشر في مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ٢٢ (٤).

- الشمراني، سعيد. الدهمش، عبد الولي حسين، القضاة، باسل حامد، والرشود، جواهر سعود (١٤٣٣ه). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي. ع ١٢٦، ٢١٥ -٢٦٢.

- صالح، أحمد زكي (١٩٧١). نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- عاقل، فاخر (١٩٧٧). معجم علم النفس، ط٢، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

- العبيدي، غانم سعيد، وآخرون، (١٩٨١). أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، الرياض، السعودية، دار العلوم.

- عدس عبد الرحمن (١٩٩٧). مبادئ الإحصاء في التربين وعلم النفس. الطبعة الثانية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان: الأردن. ١٩٩٧.

References

- Ackland, R.(1991). A review of the peer coaching literature. Journal of staff development, 12 (1), 22-27.
- Bencze, L., & Hodson, D. (1999). Changing prac-tice by changing practice: toward more authentic science and science curriculum development. *Journal of Research in Sci-ence Teaching*, *36*, 521-539.
- Caena, F. (2011). Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development. European Commission Directorate-Genral for Education and Culture. Retrieved on July 19, 2015 from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. (2011) *Policies that support professional development in an era of reform*. Phi Delta Kappan, 92(6), 81-92.
- Eilks, I., Markic, S., & Witteck, T. (2010). *Collaborative innovation of the science classroom by Participatory Action Research – Theory and practice in a project of implementing cooperative learning methods in chemistry education*. In M. Valenčič Zuljan & J. Vogrinc (Eds.), *Facilitating Effective Student Learning through Teacher Research and Innovation* (pp. 77–101). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Eilks, I., Ralle, B., Markic, S., Pilot, A., & Valanides, N. (2006). Ways towards research-based science teacher education. In I. Eilks and B. Ralle (eds.), *Towards researchbased science teacher education*, pp. 179-184. Aachen, Shaker.
- Feldman, A. (1996). Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action re-search. *Journal of Research in Science Teaching*, *33*, 513-540.

- Fishman, J. J., Marx, R. W., Best, S., & Tal, R. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education, 19*, 643–658.
- Guskey, T. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan 84*, 748-750.
- Hammer, L. (2000) The additive effects of semi-structured classroom activities on student learning: An application of classroom-based experiential learning techniques. *Journal of Marketing Education 22*(1), 25-34.
- Hasbrouck, Jan E. (1997). Mediated peer coaching for training preserves teachers. *Journal of special Education, 31* (2), 251-270.
- Hoadley, C. (2012). *What is a community of practice and how can we support it?* In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), Theoretical foundations of learning environments (Second ed., pp. 287-300). New York: Routledge.
- Hord, S. (2004). *Professional learning communities: An overview.* In S. Hord (ed), Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities. New York: Teachers College Press.
- http://www.eranet.co.za/zenex/files/131_Lessing_de%20Witt,%202007.pdf
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). *Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved on July 20, 2015 from http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/.
- Joyce, B. & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational leadership, 40* (1), 4-10.

- Joyce, B. & Showers, B. (1983). *Power in staff development through research on training*. Alexandria, VA: ASCD.
- Loucks-Horsley, S., and Matsumoto, C. (1999). Research on professional development of teachers of mathematics and science: The state of the scene. *School Science and Mathematics 99*, 258–271.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry, S., & Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loughran, J. J. (2007). *Science teacher as learner*. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 1043–1066). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, H. M., & Coble, C. R. (1997). Teachers designing curriculum as professional de-velopment: A model for transformational science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, *34*, 773-790.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, *29*(1), 4–15.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer-coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Showers, B. & Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. Educational leadership, 53 (6), 12-16.
- Showers, Beverly. (1984). *School improvement through staff development: the Coaching of teaching. In making our schools more effective*. San Francisco: far West Laboratory for Educational Research and Development.

- Skalicky, J., & West, M. (2006). *UTAS Community of Practice Initiative: Reading and resources. Centre for the Advancement of Learning and Teaching*. London. Retrieved on July 20, 2015 from http://www.teaching-learning.utas.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/185605/CoP-Reader-Complete.pdf
- Smith, D. C. & Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teaching and Teacher Education, 5*, 1–20.
- Spencer. H. L. (1862). First Principles. Reprinted from the Fifth LODdal Edition. Burton Publishing Co., New York.
- Staub, F. C., West, L. & Bickel, D. D. (2003). *What is content-focused coaching*? In L. West & F. C. Staub (Eds.), *Content-focused coaching. Transforming mathematics lessons* (pp. 1–17). Portsmouth, UK: Heinemann.
- Swart, E, Engelbrecht E, Eloff I & Pettipher R (2002). *Implementing inclusive education in South Africa: teachers' attitudes and experiences*. Acta Academica, 34:175-189. Retrieved on July 19, 2015 from
- Tobin, K. G. & Dawson, G. (1992). Constraints to curriculum reform: Teachers and the myths of schooling. *Educational Technology Research and Development, 40*, 81–92.
- Walter, C. & Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* A report sponsored by Oxford University Press. Retrieved on July 20, 2015 from http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/Walter & Briggs_2012_TeacherDevelopment_public_v2.pdf

- Wenger, E. (2004). Knowledge management as a doughnut: Shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, 1-8.
- Wenger, E. (2006) *Communities of practice: a brief introduction*. Retrieved on July 20, 2015 from http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf
- Wenger, E. (2010) *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept*. In Blackmore, C. (Editor) Social Learning Systems and communities of practice. Springer Verlag and the Open University.
- Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Iran-Nejad, A., & Pearson, P.D. (Eds.), *Review of Research in Education. 24*, 173–209).
- Zandi, P., Thang, S. M., & Krish, P. (2014). Teacher Professional Development through Blogging: Some Preliminary Findings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 530-536.

استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة

"دراسة مستقبلية"

إعـــداد

د. عبدالله بن فالح راشد السكران

أستاذ أصول التربية المشارك

جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية

A proposed strategy for developing the program of general diploma in Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University In the light of the roles of the teacher in the knowledge-based society
"Prospective study"

Dr. Abdullah Faleh Alsakran
Associate Professor of Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract

The objectives of the present study are to identify the future roles of the teacher in the light of the knowledge-based society. It also tries to reveal the status quo of program of general diploma in Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University and its suitability for the knowledge-based society. It also aims to come up with a proposed strategy for the development of the diploma program in Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the roles of the teacher in the knowledge-based society. The study made use of the documentary approach and the descriptive analytical survey approach to identify the future roles of the teacher in the light of the knowledge-based society and to reveal the status quo of the program. The study also used Delphi technique to build a proposed strategy for developing the program in the light of the teacher roles in the knowledge-based society. The study tool was an open questionnaire conducted to experts. The study results included: The roles of the teacher are various in knowledge-based society such as planning, scientific research ، experience in the specialization, guarding national privacy and identity, scientific guidance and professional role in the necessary knowledge-based society skills development, in the field of

technology, and in the student activity. The results indicated that the program of general diploma in education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University is incompatible for the roles of the teacher in knowledge-based society. The study also proposed a strategy for the development of the program of general diploma in Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University in the light of the teacher's roles in the knowledge-based society.

ملخص الدراسة

هـدفت الدراسـة إلى التعـرّف علـى الأدوار المسـتقبلية للمعلـم في ضـوء مجتمـع المعرفة، والكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بـن سعود الإسـلامية، ومدى ملائمته لمجتمع المعرفة،والتوصل إلى استراتيجية مقترحة لتطويره في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج الوثائقي والمنهج الوصفي المسحي التحليلي للتعرّف على أدوار المعلم المستقبلية في ضوء مجتمع المعرفة وللكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأسلوب دلفي للتوصل إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير البرنامج في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة وكانت أدوات الدراسة استمارة مقابلة مفتوحة(استمارات خاصة بالخبراء(اسلوب دلفي)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: إنّ أدوار المعلم في مجتمع المعرفة متنوعة ما بين: التخطيط، البحث العلمي، الخبرة في التخصص، دوره في المحافظة على الخصوصية والهوية الوطنية، دوره في التوجيه و الإرشاد العلمي و المهني دوره في تنمية المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة: دوره في مجال التقنية، دوره في النشاط الطلاّبي. تبين أنّ واقع برنامج الدبلوم العام في التربوية غير ملائم لأدوار المعلّم في مجتمع المعرفة. كما توصلت الدراسة لـ استراتيجية مقترحة لتطويره في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة.

١ -مدخل الدراسة

١ -١ - مقدمة:

يشهد العالم المعاصر موجة من التحولات الواسعة وثورة معرفية وتقنية واسعة تطال كل شيء،حيث لم يعرف العالم من قبل تحولات مثل تلك التحولات وقد أجمع المهتمون بالعلم على اختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم بوصف هذه التحولات وانعكاساتها على الواقع بمجتمع المعرفة.

ولقد أثّر مجتمع المعرفة - بشكل واضح - على المؤسسات المجتمعية بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص، فقد أصبح حجم المعرفة يتضاعف في فترات قصيرة، مما يصعب معه أن يختزن الإنسان في عقله كل هذه المعارف، وقد ترتب على ذلك بروز دور جديد للمؤسسات التربوية المتمثل بالاهتمام بالمهارات المطلوبة لمجتمع المعرفة التي من خلالها يتم إكتساب المعرفة وإنتاجها واستثمارها، ممّا يستوجب العمل على إكساب المتعلمين مهارات التعلّم وإنتاج المعرفة؛ ليتمكنوا من التعايش مع تحديات مجتمع المعرفة،وقد أكد تقرير (ديلور ورفاقه ١٩٩٦، التعليم ذلك الكنز المكنون) أن من أهم دعائم التعليم في القرن الحادي والعشرين، إكساب الطلاب مهارات التعلم ليتسنى لهم الحصول على المعارف وملاحقة التفجر المعرفي والمساهمة في إنتاج المعرفة واستثمارها. وأن ذلك يتطلب نوعية معينة من المعلمين.

وبناء على ذلك تغيرت أدوار المعلم فلم يعد دوره مجرد حافظ للنظام وناقل للمعرفة؛ بل تحوّل إلى مرشد وميسر ومنظم لبيئة التعلم، ومن ملقن ومحاضر إلى مهندس للتعلم وواضع لخطط البحث، ويقوم بدور الباحث ويستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، تراعي التباين بين التلاميذ؛ وأصبح مسئولاً عن تنمية مهاراته الشخصية والمهنية والتربوية بما يحقق مبدأ التعلم مدى الحياة؛ وهذا يتطلب الاهتمام

بإعداد المعلم ليتسنى له القيام بهذه الأدوار الجديدة، فقد أكد رشاد(١٤٢٠ه) أن المتغيرات المعاصرة فرضت على نظم التعليم العربية الاهتمام بإعداد المعلم وإعادة النظر في أنماط الإعداد الحالية، كما أكد طنش (٢٠٠٠م) على أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرضت على مؤسسات إعداد المعلمين: وضع رؤية مستقبلية يرتكز عليها إعداد المعلم العربي.

لذلك أصبح من الأمور الملحة تطوير مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين والبحث عن صيغ واستراتيجيات لتلك المؤسّسات والبرامج تؤهلها لتخريج معلمين قادرين على التفاعل والتكيف مع مجتمع المعرفة

١ -٢ - مشكلة الدراسة:

لقد فرض مجتمع المعرفة وما صاحبه من تحديات على برامج إعداد المعلم اتجاهات جديدة، تستوجب تطوير وتجديد تلك البرامج بما يتناسب والتحديات العالمية المعاصرة، فقد أكدت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية العالمية والعربية على الاهتمام بتطوير وتجديد برامج إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة (الزهراني، ١٤٢٣هـ)، وذلك لما لهذه التحديات من أثر واضح على تكوين المعلم وما فرضته من كفايات يجب تضمينها في برامج إعداد المعلمين؛ ومن هذه الكفايات: كفايات معرفية، وتشمل معلم المعرفة والمعلم الباحث والتعلم الذاتي؛ وكفايات مهنية، وتشمل المعلم الرقمي والمعلم الخصوصي والمعلم التنافسي؛ و كفايات ثقافية، وتشمل المعلم الديمقراطي ومعلم المواطنة والمعلم العصري (العصيمي١٤٢٧هـ)، إن قضية إعداد المعلم وفق أدواره المستقبلية ليست جديدة، فقد شغلت حيزاً كبيرا من اهتمام المعنين بالشأن التربوي منذ بروز مؤشرات التحول المعرفي في العقدين الأخيرين من القرن الميلادي الماضي وذلك انطلاقاً من أهمية الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم في المؤسسات التربوية من حيث التكوين العلمي

والثقافي لفكر المتعلمين والتشكيل الأخلاقي، والقيمي، والسلوكي لشخصياتهم فقد أكد)هارلن، ١٩٩٤ Harlen،) أن قضية إعداد المعلم تعد من أهم القضايا التي تشغل التربويين حيث تبذل الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطورة لإعدادهم،كما أنّ أدور المعلم المعاصر قد تغيرت فلم تعد مجرد الوظيفة التقليدية المتمثلة في نقل المعلومات، بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة والبحث والتقصي وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلب قدرات ومهارات في الإرشاد والتوجيه و التدريس. (جيهان كمال، ١٤٢٨ه، ص ٧٤). كما أشار عدد من الدراسات المستقبلية للتربية (ديلور وآخرون، ١٩٩٦، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٦م، الكثيري، ١٩٩٨) إلى تغير الدور المستقبلي للمعلم في العملية التعليمية في ظل التغيرات والتحديات العالمية المعاصرة،وهذا يستوجب العناية ببرامج إعداد المعلمين وتطويرها لتكون قادرة على إيجاد هذه النوعية من المعلمين،وقد أكد (عبد المعطي،١٤٢٨هـ، ص ١٦٦) إن مؤسّسات وبرامج إعداد المعلمين مطالبة بمخرجات نوعية جديدة من المعلمين تمتلك القدرة على التعلم مدى الحياة، وتطوير معارفها، ومهاراتها بصورة مستمرة، لتواكب المتغيرات التي فرضها مجتمع المعرفة على الأنظمة التربوية.

و تعد برامج الدبلوم العام في التربية في الجامعات السعودية من أبرز البرامج التي تسهم في إعداد المعلمين وتأهيلهم تربوياً ومهنياً، وتشارك باقي المؤسسات والبرامج التربوية مسؤولية إعداد معلمين ملائمين لمجتمع المعرفة؛ إلاّ أنّ عدداً من الدراسات تشير إلى ضعف قدرة هذه البرامج على التفاعل مع مجتمع المعرفة: فقد أشارت دراسة (الفقيه،وإبراهيم،١٤٣٤هـ) أن البرنامج الحالي للدبلوم العام في التربية، لا ينسجم مع المفاهيم الحديثة ولا مع المعايير العلمية لبرامج إعداد المعلمين، كما أكدت دراسة الربيع والفقيه (٢٠١٢م) وجود قصور واضح في برنامج الدبلوم

العام في التربية مرتبطة بعملية التقويم، والتدريس، والساعات التعليمية، والأنشطة الميدانية.

وقد توصلت دراسة نجوى خصاونة (١٤٣٤هـ) إلى أن برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الطائف يعاني ضعفاً في المناهج من حيث مناسبتها لسوق العمل والتقدم العلمي وكذلك عدم تنويع طرق التدريس لمقابلة الفروق الفردية وقلة تنوع وسائل التعليم؛ مما قد يعيقه عن تخريج معلمين ملائمين لمجتمع المعرفة.

كما أشارت دراسة الشبل (١٤٣٣هـ) أن برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعاني العديد من المشكلات أهمها: قلة التطبيق العملي في البرنامج وندرة الموضوعات المخصصة للمعلمين والمعلمات الجدد؛ وقلة مراعاة خصائص الدارسين والدارسات النفسية من بعض أعضاء هيئة التدريس وكذلك عدم القدرة على إيضاح محتوى المواد الدراسية. وهذه قد يكون لها آثارها السلبية على إعداد المعلم في مجتمع المعرفة، كما لاحظ الباحث خلال تدريسه في برنامج الدبلوم العام للتربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أن هناك مؤشرات تدل على قصور في هذا البرنامج مرتبطة بسياسات القبول، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، والتربية العملية،والمدخلات من الأساتذة والطلاب، وأن هذه المؤشرات تستوجب تطوير البرنامج من خلال البحث عن صيغ واستراتيجيات جديدة.

وحيث إنّ برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أحد البرامج التي تعنى بإعداد وتأهيل المعلمين تربويا ومهنياً، وتأسياً على ما سبق وبناء على نتائج عدد من الدراسات:(طنش ٢٠٠٠م،الصائغ ١٤٢٣ه،المفرج وآخرون١٤٢٧هـ،رؤية خيو ١٤٣٣هـ،الماضي ١٤٣٤هـ.) التي أكدت على أن تحديات القرن الحادي والعشرين فرضت على مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين: وضع رؤى مستقبلية يرتكز عليها إعداد المعلم العربي. وإعادة النظر في الوضع الحالي لإعداد

المعلم،وتطوير برامج إعداد المعلم لتنسجم مع المستجدات في مختلف المجالات، يمكن بلورة مشكلة الدراسة: بالحاجة إلى تطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة، من خلال بناء استراتيجية تحقق ذلك.

١ -٣ - أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: (ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة؟)

وذلك من خلالا الإجابة على السؤالين التاليين:

- ما الأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة؟
- ما واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث: سياسات القبول، الأهداف، المقرّرات، استراتيجيات التدريس، التقويم، أعضاء هيئة التدريس، وما مدى ملائمتها لمجتمع المعرفة؟

١ -٤ - أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرّف على أدوار المعلّم المستقبلية في ضوء مجتمع المعرفة
- الكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث: سياسات القبول، الأهداف، المقرّرات، استراتيجيات التدريس، التقويم، أعضاء هيئة التدريس، ومدى ملائمتها لمجتمع المعرفة
- التوصل إلى استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة.

١ -٥ - أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية**: من المتوقع أن تتوصل هذه الدراسة إلى إطار نظري لأدوار المعلم في مجتمع المعرفة، وكذلك تأمل الدراسة وضع إطار نظري لطريقة إعداد المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في ضوء مجتمع المعرفة.
- **الأهمية الميدانية**: من المؤمل أن تزود هذه الدراسة القائمين على برامج الدبلوم العام للتربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والجامعات السعودية بشكل عام باستراتيجية إجرائية تساعد في تخريج وتأهيل معلمين مؤهلين للقيام بأدوارهم في مجتمع المعرفة.

١ -٦ - حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة في حدها الموضوعي على برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ومن ثم اقتراح استراتيجية لتطويره في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة.
- **الحدود المكانية**: مدينة الرياض.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٦ -١٤٣٧هـ.

١ -٧ - مصطلحات الدراسة:

- **برنامج الدبلوم العام في التربية**: مصطلح دبلوم مأخوذ من اللغة اليونانية وتعني الورقة المطوية أي الشهادة الصادرة عن المؤسسة التعليمية والتي تشهد أن المتلقي قد أنجز دورة خاصة للدراسة بنجاح وتضاف للمتلقي درجة جامعية جديدة والمدة المقررة للحصول على دبلوم لا تقل عن فصلين دراسيين ولا تزيد عن أربعة فصول دراسية. (نجوى خصاونة، ١٤٣٤هـ، ص٦٧٣) وقد عرفه الشرقي (١٤٢٤هـ، ص٧) "أنه:عملية منظمة ومخططة تشمل على مجموعة من المواد الأكاديمية والتربوية التي تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بتنفيذها، وتقويمها بهدف

إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعالة من أجل إعداد معلم قادر على أداء دوره بما يتناسب مع متطلبات العصر". والدراسة تتبنى هذا المفهوم من الناحية الإجرائية.

- **مجتمع المعرفة:** يمكن تعريف مجتمع المعرفة بأنه: ذلك المجتمع القادر على التكيف والتفاعل مع المعرفة وانتاجها والاستثمار فيها، بحيث تصبح المعرفة العامل الرئيس في إحداث التنمية الشاملة في هذا المجتمع(Bereiter. & Scardamalia,.2005,p.92). والدراسة تتبنى هذا المفهوم من الناحية الإجرائية.

٢ - الاطار المفهومي للدراسة :

ويشمل: (جوانب واتجاهات إعداد المعلم وموقع الدبلوم التربوي فيها، نظم إعداد المعلم والدبلوم التربوي، إعداد المعلم في مجتمع المعرفة، برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية)

٢ -١ - جوانب واتجاهات إعداد المعلم وموقع الدبلوم التربوي فيها :

يتضمن إعداد المعلم ثلاثة جوانب رئيسة (فوزي، ١٤٣٣هـ، عبيدات، ١٤٢٧هـ) هي:

- **الجانب التخصصي الأكاديمي**: ويتضمن التخصص العلمي الذي يدرسه الطالب ويتخصص به ويعبر عنه بالإعداد الأكاديمي، وتختلف وزن المقرّرات التخصصية للطالب باختلاف نظام الإعداد، فوزن الجانب التخصصي في ظل الإعداد التتابعي أكبر منه في الإعداد التكاملي.
- **الجانب الثقافي:** ويركز إعداد المعلم في الجانب الثقافي على ثوابت المجتمع وقيمه مثل الدين واللغة والتاريخ وبعض المجالات التي تفرضها التحولات المعاصرة مثل الحاسب الآلي، واللغة الإنجليزية.

- **الجانب المهني التربوي:** ويشمل هذا الجانب جميع الخبرات التي يمكن أن تعين الطالب على الوفاء بمسؤولياته التربوية سواء ما يتعلق بالجوانب النظرية مثل فلسفة التربية، ونظرياتها، والمناهج وطرق التدريس أو الجوانب العملية والتطبيقية مثل انتاج الوسائل التعليمية، والتربية العملية.

ويركز الدبلوم التربوي على هذا الجانب بشكل كبير حيث إن الهدف العام من دبلوم التربية إعداد المعلم في هذا الجانب.

٢ -٢ - نظم إعداد المعلم والدبلوم التربوي:

يجمع المهتمون بإعداد المعلم على وجود نظامين لإعداد المعلم هما: الإعداد التكاملي، والإعداد التتابعي، ويعد الدبلوم العام للتربية أهم أشكال الإعداد التتابعي.

- **النظام التكاملي**

يلتحق الطالب في ظل هذا النظام بمؤسسات إعداد المعلمين وهو يعلم منذ التحاقه بالبرنامج أنه سيتخصص في التدريس، لذلك هذا البرنامج يعده بطريقة شمولية لمهنة التدريس و يتم فيه دراسة مواد الإعداد التربوي والمهني جنباً إلى جنب مع مواد الإعداد الثقافي والتخصصي، أي أن هذا النظام تتكامل فيه دراسة المقررات التخصصية مع الإعداد المهني على مدى السنوات الدراسية في مرحلة جامعية واحدة تستغرق أربع سنوات على الأقل في مؤسسات إعداد المعلمين. (فوزي، ١٤٣٣هـ) وهذا قد يعطي مدة زمنية كافية لتكيف الطالب واستعداده النفسي لممارسة مهنة التدريس، وتؤكد العديد من الدراسات (الدقميري، ١٤٣٤هـ، العمري، ١٤٣٣هـ، قادي، ١٤٢٨هـ، المفرج وآخرون، ١٤٢٧ه): على أن من مزايا هذا النظام: توفير الاستعداد النفسي للمعلمين والتكيف مع المستقبل منذ السنة الأولى، التزامن والموازنة بين الإعداد التربوي والإعداد التخصصي الأكاديمي والثقافي، إلا

إنه قد يعاب علي النظام التكاملي: تأثر مستوى الإعداد الأكاديمي أو التخصصي للطالب في ظل هذا النظام بما قد يجعل خريج النظام التكاملي في مستوى أقل من قرينه في الكليات التخصصية. وكذلك شعور الطالب أن المقررات التخصصية أهم من المقررات المهنية التربوية وهذا قد يصنع اتجاها سلبيا نحو مهنة التدريس ويترتب على ذلك ضعف في الأداء التدريسي. كما أن علاقة الطالب المعلم تنتهي بتخرجه من مؤسسة الإعداد، وهذا قد يكون مؤشرا على ضعف مرونة هذا النظام.

- **النظام التتابعي:**

يدرس الطالب في ظل هذا النظام الجامعي مدة لا تقل عن أربع سنوات، في واحدة من الكليات غير التربوية، ثم يلتحق بإحدى مؤسسات إعداد المعلمين ليتم إعداده لعملية التدريس مدة لا تقل عن عام دراسي، يدرس بها كل المقررات التربوية في هذا البرنامج (فوزي، ١٤٣٣هـ).أي أنه يتم إعداد المعلم في النظام التتابعي على مرحلتين المرحلة الأول: وهي مرحلة البكالوريوس، حيث يدرس الطالب العلوم التخصصية، وتستغرق على الأقل أربعة أعوام دراسية، وفي المرحلة الثانية يدرس العلوم التربوية لمدة عام دراسي، وتأخذ الدراسة في هذا العام شكلاً مكثفاً، حيث يدرس جميع العلوم النظرية والتطبيقية.

ولقد أظهرت التجربة والدراسات أن للنظام التتابعي مميزات (العمري، ١٤٣٣هـ، قادي، ١٤٢٨هـ) منها:

- إن هذا النظام يعد ضرورة تربوية لتأهيل العاملين والراغبين بمهنة التدريس من غير التربويين، وهو أشبه بالتدريب التحويلي.
- يترك هذا النظام للطالب فرصة ليتمكن من تخصصه الأكاديمي، ومن ثم يتفرغ للتأهيل التربوي
- يعطي هذا النظام مؤشراً على مرونة النظام التربوي لما يوفره من فرصة للطالب

لتغيير مساره العلمي والمهني.

كما أن النظام التتابعي يساعد النظم التربوية على ملاحقة التغيرات التي تطال الصورة المطلوبة للمعلم - خاصة في الجانب التربوي والمهني - في مجتمع سريع التغير، فقد أكد (كاسي وسوليدي، ١٩٩٨، Casey & Sollidy) أهمية تحديد الصورة المتوقعة للمعلم و أن هناك ثلاث صفات رئيسة لابد للمعلمين من إتقانها، وهي المسؤلية والمظهر ومعرفة الموضوع.وهذا يتطلب نوعية من المعلمين قادرة على التفاعل مع مجتمع المعرفة ولديها القدرة على التحليل والتقويم وبالتالي تتحمل مسؤولية التربية وعمل توازنات بين متطلبات مجتمع المعرفة والمحافظة على ثوابت المجتمع كما أنه يتطلب نظاماً للإعداد يتميز بالسلاسة والمرونة، وهذه الميزات قد تتوفر في برنامج الدبلوم العام إذا أحسن استثماره في هذا المجال فسياسات القبول في هذا النظام ومافيها من سلاسة ويسر تؤهل هذا النظام ليكون مصدراً مهمّاً لتخريج وتأهيل معلمين قادرين على القيام بأدوارهم في مجتمع المعرفة.

وقد يعاب على هذا النظام ما يلي:

- قد يعطي فرصة لأي فرد لا يمتلك وظيفة أن يلتحق بمهنة التدريس حتى لو لم يكن لديه الرغبة، ولا يمتلك السمات المناسبة للمهنة.
- إن هذا النظام غير كافٍ لإمداد التعليم بكل التخصصات المطلوبة في العمل التعليمي فبعض خريجي الكليات الجامعية يلتحقون بوظائف أخرى غير التدريس ومن ثم لا يكملون دراستهم داخل كلية التربية.
- بعد الطالب عن مجال تخصصه عام أو عامين يضعف من مستواه الأكاديمي.

إلاّ إنه وعلى الرغم من ذلك،يبقى النظام التتابعي له أهميته في الميدان التربوي، وأن له أدواراً ممكن أن يحققها، بفضل قدرته على المرونة التي قد يفتقدها النظام التكاملي، كما أنه بمثابة التدريب التحويلي الذي لا يستغني عنه

أي نظام تربوي، لذلك يلحظ أن كثير من دول العالم تأخذ به عند إعداد المعلم، منها: الولايات المتحدة الأمريكية وانجلترا وفرنسا وألمانيا وكذلك في المملكة العربية السعودية(طنش، ٢٠٠٠م،ص١٩٠). وعلى هذا يرى الباحث أنه لا يوجد لدى النظم التربوية من خيار سوى تطوير هذا النظام؛ ليواكب مع التحولات المعرفية المعاصرة، ويسهم في تخريج وتأهيل معلمين ملائمين لمجتمع المعرفة؛ ويعد برنامج الدبلوم التربوي أهم أسلوب بل قد يكون الأسلوب الأوحد للإعداد التتابعي.

٢ -٣ - إعداد المعلم في مجتمع المعرفة:

يتميز مجتمع المعرفة بتضاعف حجم المعرفة الإنسانية بشكل سريع من الناحية الكمية والكيفية، وأصبحت المعرفة من أهم الموارد التي تمكن الأفراد والهيئات والمجتمعات من إحداث التقدم، وأصبح يقاس تقدم الأمم على أساس امتلاكها وإنتاجها للمعرفة،وقد فرض هذا على مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين إيجاد مخرجات تتلاءم مع طبيعة المستجدات المصاحبة لمجتمع المعرفة، من خلال تهيئة الطلاب المعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة التي تساعدهم على الوصول للمعرفة والاختيار منها والتحقق من دقتها (أحمد،٢٠٠١:٢٨٤) وأن تبحث تلك المؤسسات والبرامج عن صيغ واستراتيجيات متطورة تستطيع أن تلبي حاجات الميدان التربوي.

إن الممارسات التقليدية السائدة في كثير من مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين التي تعتمد على استراتيجيات التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين والتلقي السلبي التي تقتل مواهب الطلاب وتحد من قدراتهم واستعداداتهم، ستكون محصلتها النهائية ضخ أفواج من المعلمين االعاجزين عن توظيف ما حفظوه من معارف ومعلومات في مواجهة واقع الحياة العملية ومشكلاتها وتحدياتها (الثبيتي،٢٠٠٠:٢٥٥). إن المعلم المطلوب في مجتمع المعرفة هو ذلك المعلم القادر على

التعامل مع طوفان المعلومات، كما أن صناعة المعلم في مجتمع المعرفة لا تتم عن طريق تلقينه للمعلومات، بل يحققها البحث عن صيغ واستراتيجيات متطورة لإعداد المعلمين، تركز على البحث العلمي والتفكير الناقد، وإحلال التعلم مكان التعليم، والبحث مكان النقل، والحوار مكان الاستماع، والقدرة على الاختلاف مكان التسليم (نوفل،١٩٩٢: ٥٧). وهذه المهارات من المتطلبات المهمّة لمجتمع المعرفة.

ويعد المعلم من أهم عناصر العملية التعليمية وقد وصف علماء النفس المعلم بمهندس البشرية،فمن خلال التفاعل بينه وبين المتعلمين يتعلمون كيف يفكرون، وكيف يكتسبون المعارف والمهارات والقيم والأخلاق، كما أن نجاح المعلم في مهنته يتوقف على نوع الإعداد الذي تلقاه، فالمعلم المؤهل بشكل جيد من الناحية التربوية،هو القادر على التفاعل مع مجتمع المعرفة وبالتالي القيام بجميع أدوراه (أبو دقه واللولو، ١٤٢٦هـ) على درجة عالية من الكفاءة،ولقد زادت أهمية الإعداد التربوي والمهني للمعلم في ظل مجتمع المعرفة، ويؤكد كنعان (٢٠٠٩م) في هذا المجال على: أن من أهم أساليب مواكبة التغيرات العالمية والمحلية الاهتمام بإعداد المعلم وتأهيله،كما أنّ جودة مخرجات التعليم تعتمد بدرجة كبيرة على إعداد المعلم وتأهيله (الشبل، ١٤٣٣هـ) وفق أدواره في ضوء مجتمع المعرفة.

لقد فرض مجتمع المعرفة، مجموعة من التحديات الثقافية، والمعلوماتية، والتكنولوجية، والمهنية التي أفرزت أدواراً جديدة للمعلم، يستوجب مراعاتها عند إعداده وتأهيله،فقد ذكرت (نجوى خصاونة، ١٤٣٤ه) أي محاولات لتطوير إعداد وتأهيل المعلم، لابد أن تستند على تصورات واضحة لدور المعلم ومسؤولياته في التعليم المستقبلي في ضوء التغير المستقبلي المتسارع في ظل مجتمع المعرفة.

وبناء على ذلك أصبح لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة دور في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة، وبناء فكرهم على الحداثة، والتطوير وإكسابهم مهارات التفكير لفهم متغيرات الحياة.

٢ -٤ - برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية :

قامت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منذ عام (١٤٠١هـ) ممثلة بكلية العلوم الاجتماعية، بتأهيل وإعداد الطلاب في برنامج الدبلوم العام للتربية (دليل الدراسات العليا، ١٤٢٩، ص١٤٧)، ويهدف البرنامج إلى:

- تأهيل خريجي الكليات غير التربوية تأهيلاً تربويّاً ومهنيّاً لتمكينهم من الالتحاق بمهنة التدريس.
- تأهيل المعلمين الذين هم على رأس العمل من الناحية التربوية والمهنية، وكذلك تأهيل مديري ووكلاء المدارس لرفع كفاءتهم التربوية والمهنية.

وعدد ساعات البرنامج (٣٢) ساعة دراسية، ويشترط لاجتياز المقرّر حصول الدارس على ٦٠٪ من الدرجة المخصصة للمقرر،ومدة الدراسة فصليين دراسيين يدرس الطالب في الفصل الأول ١٥ ساعة وفي الفصل الثاني ١٧ ساعة.

والجدول رقم (١) يوضح البرنامج الدراسي في الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلامية وتوزيعه حسب كل مستوى دراسي، وفصل دراسي ووزن كل مقرر:

الفصل الدراسي الأول(المستوى الأول)			الفصل الدراسي الثاني(المستوى الثاني)		
الرمز والرقم	اسم المقرّر	الوحدات	الرمز والرقم	اسم المقرّر	الوحدات
ترب٥١١	التربية الإسلامية	٢	نفس٥٦٧	علم النفس التربوي	٢
ترب٥١٢	أصول التربية	٢	ترب٥٢٢	القياس والتقويم التربوي	٢
ترب٥١٣	أساسيات المناهج	٢	ترب٥٢٣	تقنيات التعليم	٢
ترب٥١٤	الإدارة المدرسية	٢	ترب٥٢٤	التربية ومشكلات المجتمع	٢
ترب٥١٥	طرائق التدريس العامة	٢	ترب٥٢٥	التعليم في المملكة العربية السعودية	٢
ترب٥١٦	الإشراف التربوي	٢	ترب٥٢٦	التربية العملية	٣
نفس٥٠١	التوجيه والإرشاد الطلاّبي	٢	ترب٥٢٧	الحاسوب في التعليم	٢
ترب٥١٧	المدخل إلى مناهج البحث	١	ترب٥٢٨	مشكلات ومواقف تدريسية	٢

جدول رقم (١) يوضح المقرّرات الدراسية ووزن كل مقرر في برنامج الدبلوم العام في التربية، يتضح من الجدول السابق تنوع المقرّرات في برنامج الدبلوم العام في التربية ما بين المجالات التربوية التربية الإسلامية، وأصول التربية ومناهج البحث، والإدارة المدرسية والإشراف التربوي، والمناهج وطرق التدريس والتربية العملية، وكذلك علم النفس التربوي.

ويلحظ الباحث أن هذا البرنامج يفتقد لكثير من متطلبات مجتمع المعرفة ومنها: مهارات التخطيط الاستراتيجي، مهارات التعلم الذاتي والمستمر، مهارات التفكير، مهارات البحث العلمي حيث لا يوجد سوى ساعة واحدة المتمثلة بمقرّر المدخل إلى مناهج البحث وهي غير كافية حيث إن مهارات البحث العلمي من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم في مجتمع المعرفة، كما إن هذا البرنامج

يفتقد للمقرّرات التي تزود المعلم بثقافة مجتمع المعرفة، وأثر هذا المجتمع على العملية التربوية والتعليمية، بجوانبها المتعددة (المعلم، الطالب، المنهج الدراسي بعناصره: الأهداف، الأنشطة والعمليات، المحتوى، التقويم.)، وهذا مما يدعو إلى تطوير هذا البرنامج والبحث عن صيغ واستراتيجيات جديدة،يستطيع البرنامج من خلالها تأهيل المعلم وافقاً لأدواره في مجتمع المعرفة.

٣ - الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت قضية برامج الدبلوم العام في التربية وإعداد المعلم في مجتمع المعرفة وقد صنف الباحث هذه الدراسات وفق التالي: دراسات تناولت إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة لمجتمع المعرفة،و دراسات تناولت برامج الدبلوم العام في التربية.

٣ -١ - دراسات تناولت إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة ومجتمع المعرفة

فقد قام (طنش،٢٠٠٠م) بدراسة عنوانها (إعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين – دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية -).هدفت الدراسة إلى إبراز أهم التحديات المستقبلية ومضامينها التربوية وانعكاساتها على إعداد المعلم في الدول العربية. واستخدم الباحث المنهج المقارن والمنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وضع رؤية مستقبلية يرتكز عليها إعداد المعلم العربي. تحديد الأبعاد لهذه الرؤية المستقبلية من خلال نظام القبول وتطويره وتفعيله ووضع مرتكزات يقوم عليها وتوجيهات خاصة به. وضع مرتكزات وتوجهات لنظم وبرامج إعداد المعلم سواء في الأهداف أو في طرق تنفيذ برامج الإعداد والشمولية والتفريد وتنفيذ المنهج المدرسي.

كما قام (بنديBendy.J,2002) بعنوان "أي تربية للقرن الواحد والعشرين"

وهدفت الدراسة الى التعرّف على المتطلبات التربوية للقرن الواحد والعشرين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن من أهم المتطلبات التربوية للقرن الواحد والعشرين: التعليم للجميع، والتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد. كما أكدت الدراسة على أن أبرز التحديات التي تواجه التربية هي: التحديات المرتبطة بالمعرفة.

أمّا دراسة (أفالوس، Avalos.B,2003) بعنوان: "معلمون للقرن الواحد والعشرين – إعداد المعلم: تأملات ومناظرات، تحديات وتجديدات "هدف الدراسة: تحليل وقائع الاجتماع السادس والأربعون للمجلس الدولي لإعداد المعلمين، والذي انعقد في تشيلي عام (٢٠٠١م)،واستخدم الباحث المنهج الوثائقي، وقد خرجت الدراسة بعدد من الصور المقترحة لمعلم القرن الواحد والعشرين.

وفي دراسة (المفرج وآخرون١٤٢٧هـ) وكانت بعنوان "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً" هدفت الدراسة إلى التعرف على النظم والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً واستخدمت المنهج الوثائقي من أبرز نتائج الدراسة ضرورة التخطيط لإعداد المعلم على أسس سليمة وبناء استراتيجية لإعداده وإعادة النظر في مناهج بمؤسّسات اعداد المعلمين.

أمّا دراسة (العصيمي،١٤٢٧هـ) بعنوان (المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم. هدفت الدراسة إلى التعرف على:أبرز التحولات العالمية، والآثار المترتبة عليها في تكوين المعلم، استخدم الباحث المنهج التحليلي، وكانت أهم نتائج الدراسة: تحديد عددٍ من الكفايات المهنية للمعلم الملائمة في مجتمع المعرفة، ومن هذه الكفايات: كفايات معرفية، وتشمل معلم المعرفة والمعلم الباحث والتعلم الذاتي. وكفايات مهنية، وتشمل المعلم الرقمي والمعلم الخصوصي والمعلم التنافسي. و كفايات ثقافية، وتشمل المعلم الديمقراطي ومعلم المواطنة والمعلم العصري.

وفي دراسة الخليفة(١٤٢٩ه) التي كان هدفها وعنوانها "تصور مقترح لتكوين المعلم السعودي وفقاً لأدواره المستقبلية في مجتمع المعرفة" واستخدم الباحث مداخل المنهج المستقبلي، والمنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة من الأدوار المستقبلية للمعلم وتوقعاتها وكفاياتها، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتكوين المعلم السعودي وفقاً لأدواره المستقبلية في مجتمع المعرفة.

وجاءت دراسة كنعان (١٤٣٠هـ) بعنوان " تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس" وكان هدف الدراسة: الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده في ضوء المتغيرات العالمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد استخدم مقياساً لتقييم برامج تربية المعلمين طبقه على(١٤٨) طالباً وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برامج تربية المعلمين ومخرجاتها لم تحقق أهدافها بالشكل المحددة المأمول وأن هناك حاجة لإعادة النظر في هذه البرامج.

وفي دراسة (منصور، وحسانين، ١٤٣١هـ) وكان عنوان وهدف الدراسة "تطوير أهداف ومناهج كليات التربية وبيئة التعلم ضرورة للاعتماد الأكاديمي في ظل تحديات العولمة "وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم الأهداف التي يجب على كلية التربية الاهتمام بها، اكتساب مهارات إنتاج برامج الكمبيوتر لتدريس المناهج الدراسية ومهارات التعلم الذاتي.

امّا دراسة الأشقر (١٤٣٢هـ) بعنوان "الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل كما يراها الطلبة المعلمون" هدفت الدراسة إلى الكشف عن تلك الصعوبات لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة حلوان، واستخدم الباحث منهج التحليلي واعتمد على طريقة الأسئلة المفتوحة لتحديد الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل وقد كشفت الدراسة: إن من أهم الصعوبات التي قد تواجه معلم المستقبل: صعوبات

مرتبطة بالإعداد التربوي والمهني: مثل إعداد الدروس، والتقويم، وإدارة الصف.

وفي دراسة رؤية خيو (١٤٣٣هـ) بعنوان "كفايات المعلم في ضوء أدوراه الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية دراسة ميدانية في جامعات دمشق وحلب والبعث " وكان هدف الدراسة: التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم وكفاياته في ظل تحولات القرن الحادي والعشرين والكشف عن متطلبات الإعداد المهني الذي يمكن المعلم من أداء أدوراه المعاصرة. و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة وقائمة بكفايات المعلم في ضوء أدوراه الجديدة لجمع البيانات وقد طبقت على أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية،وكانت أهم نتائج الدراسة: ضرورة تحديد الأدوار الجديدة للمعلم والعمل على تهيئة المعلم للقيام بهذه الأدوار.

كما قام الماضي بدراسة (١٤٣٤هـ) وكان عنوان الدراسة وهدفها: تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الأساسي بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة: عدم وجود رؤية شاملة في العالم العربي نحو مراحل إعداد المعلم وأن الجهود في هذا، كم أظهرت الدراسة ضعف المناهج والمقررات الدراسية بكليات التربية.

٣ -٢ - دراسات تناولت برامج الدبلوم العام في التربية

دراسة (الحصين،ومعتوق،١٤١٣ه) وكان عنوان وهدف الدراسة: تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليتي التربية للبنات بمكة المكرمة وجدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطالبات المعلمات في مرحلة التربية العملية وعددهن (٨٧) طالبة، وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن البرنامج حقق أكثر أهدافه، إلاّ أنه لا يوجد توازن

بين المقررات النظرية والعملية. وأن غالبية المقررات التربوية لا تنمي مهارات التدريس.

وفي دراسة (نوال ياسين، ١٤١٣ه) وكان عنوان وهدف الدراسة:معرفة العلاقة بين الإعداد الأكاديمي والعملي لطالبات الدبلوم التربوي بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. طبقت الدراسة على عينة من طالبات الدبلوم التربوي وعددهن (٥٠)طالبة. وقد توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تحصيل طالبات الدبلوم التربوي في دراسة طرق التدريس العامة وتحصيلهن في تطبيق التربية العملية. كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين تحصيل طالبات الدبلوم التربوي في طرق التدريس العامة وتحصيلهن في دراسة طرق التدريس الخاصة.

وفي دراسة (كسناوي، والزهراني ١٤١٣هـ) بعنوان (دراسة تقويمية لأثر الإعداد التربوي على المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة). وهدفت الدراسة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في برنامج الدبلوم العام في التربية وأثر البرنامج على أداء المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي. وطبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٩٠) معلماً ممن تحصلوا على الدبلوم العام في التربية. وخرجت الدراسة بعدة نتائج منها: استفادة عينة الدراسة بدرجة كبيرة من المعلومات والمهارات المتضمنة في برنامج الدبلوم العام في التربية والمتعلقة بمحاور الدراسة.

أمّا دراسة (الشبل، ١٤٣٣هـ) وكان عنوان الدراسة وهدفها "الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية للدارسين والدارسات في برنامج دبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على ١٢٥ دارساً ودارسة في برنامج الدبلوم، فقد

كانت أبرز نتائج الدراسة: قلة التطبيق العملي في البرنامج وندرة الموضوعات المخصصة للمعلمين والمعلمات الجدد وضعف مراعاة خصائص الدارسين والدارسات النفسية من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس وكذلك ضعف القدرة على توضيح المحتوى الدراسي لبعض المقرّرات.

وفي دراسة(خصاونة، ١٤٣٤هـ) وكانت بعنوان "تطوير مناهج برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الطائف" التي هدفت إلى الكشف عن واقع مناهج البرنامج. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن القصور في البرنامج،والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد طبقت على(٢٨٦) من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم والطالبات الدارسات في برنامج الدبلوم العام في التربية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفاً في المناهج وأنها غير ملائمة لسوق العمل،والتقدم العلمي،كما كشفت الدراسة عن ضعف في تنويع استراتيجيات التدريس، وضعف تفعيل الوسائل التعليمية.

كما قام(الفقيه، وابراهيم١٤٣٤ه) بدراسة عنوانها وهدفها" تصور مقترح لبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة نجران في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وكانت أهم نتائجها أن البرنامج لا ينسجم مع المتغيرات الحديثة، مما يستوجب معه تطوير البرنامج ليتواكب مع التحولات المعاصرة.

وقد جاء في دراسة (صفحي،١٤٣٦هـ) بعنوان "درجة ملاءمة أهداف برنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية" وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأهداف التعليمية ببرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ودرجة ملاءمتها للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية.

واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والمقابلة أداة لجمع البيانات من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج في الأقسام التربوية وعددهم (٤٠)وقد أظهرت النتائج تحقق الأهداف التعليمية في برنامج دبلوم التربية العام بدرجة متوسطة كما أظهرت نتائج ملاءمة الأهداف للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية بدرجة متوسطة.

٣ -٣ - التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في محاولة التعرف على أدوار المعلم في مجتمع المعرفة مثل دراسة كل من:الماضي(١٤٣٤ هـ)، خيو (١٤٣٣هـ)، كما اشتركت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في محاولة تطوير إعداد المعلم بناء على هذه الأدوار مثل دراسة كل: طنش (٢٠٠٠م)، (أفالوس، Avalos.B,2003)، المفرج وآخرون(١٤٢٧هـ) العصيمي (١٤٢٧هـ) الخليفة(١٤٢٩ه)، دراسة كنعان (١٤٣٠هـ) منصور، وحسانين، ١٤٣١هـ)، كما اتفقت هذه الدراسة مع عدد من الدراسات في تناولها برنامج الدبلوم العام في التربية إلا أن هذه الدراسات ركزت على تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية مثل:دراسة كل من الحصين، ومعتوق (١٤١٣هـ)، ياسين (١٤١٣هـ)، (كسناوي، والزهراني ١٤١٣هـ). كما حاولت بعض الدراسات التعرف على بعض المشكلات التي تواجه الدبلوم مثل دراسة الشبل (١٤٣٣هـ) كما سعت بعض الدراسات إلى محاولة تطوير برنامج الدبلوم مثل: دراسة كل من: (خصاونة، ١٤٣٤هـ)، الفقيه، وابراهيم (١٤٣٤هـ)، وبعض الدراسات حاولت التعرف على درجة ملاءمة البرنامج لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مثل دراسة(صفحي، ١٤٣٦هـ).

ومع اتفاق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في هذه الجوانب إلا إنها اختلفت عنها في الجوانب التالية:

- أن هذه الدراسة حاولت تقديم استراتيجية لبرنامج الدبلوم العام في التربية في

ضوء أدوار المعلم في مجتمع المعرفة بجامعة الإمام محمد بن سعود، ولا توجد أي دراسة تناولت هذا الموضوع.

- اختلاف في المنهجية حيث إن الدراسة الحالية استخدمت أحد أساليب الدراسات المستقبلية (أسلوب دلفي) واعتمدت الدراسة على أكثر من أداة لجمع البيانات: المقابلة المفتوحة، استمارة اسلوب دلفي الجولة الأولى، والجولة الثانية.
- اختلاف الزمان والمكان. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناءها النظري، والميداني.

٤ - منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٤ -١ - منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المناهج البحثية التالية:

- **المنهج الوثائقي**

يعتمد هذا المنهج على الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق والدراسات المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث ومن ثم تحليلها كيفياً بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من حقائق وشواهد تساعد على إجابة أسئلة البحث وقد استخدم هذا المنهج: لتحديد الأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة، وللكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

- **المنهج الوصفي المسحي التحليلي**

الذي يعتمد على جمع البيانات عن الظاهرة المراد دراستها، وتنظيمها وتحليلها كمياً ونوعياً، واستخراج الاستنتاجات التي تساعد على فهم ظاهرة الدراسة ووصفها وتطويرها، وقد استخدم هذا المنهج - بالإضافة إلى المنهج

الوثائقي - للكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،

- **أسلوب (طريقة) دلفي** Delphi method

التي يتم فيها استطلاع آراء **ذوى الشأن والخبرة** نحو قضية مستقبلية والتحاور بشأنها، عدة جولات (R. Slaughter,1996) لحين التوصل إلى اتفاق أو شبه اتفاق بين الخبراء بنسبة لا تقل عن ٨٠٪ نحو القضية المطروحة، على الاّ تزيد هذه الجولات عن أربع ولا تقل عن اثنتين. وقد استخدم هذا الأسلوب للتوصل إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقا لأدوار المعلم في ضوء مجتمع المعرفة

٤ -٢ - أدوات الدراسة:

استخدم الباحث لجمع بيانات الدراسة الأدوات التالية:

- **استمارة مقابلة مفتوحة(غير مقننة):** وقد استخدم الباحث هذه الأداة بهدف جمع البيانات التي تعين على الكشف عن واقع برنامج الدبلوم العام في التربية، ومدى ملائمته لمجتمع المعرفة، وقد طبقت على عدد ٣٧)) من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذين سبق لهم التدريس في برنامج الدبلوم العام للتربية.
- **استمارات خاصة بالخبراء(أسلوب دلفي):** لبناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلّم بمجتمع المعرفة، حيث قام الباحث بمقابلة عدد(١٥) من أساتذة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتم أخذ موافقتهم على المشاركة في أسلوب دلفي، بوصفهم خبراء في مجال التربية، كما تم أخذ رأيهم حول المحاور الرئيسة للاستمارة (الجولة الأولى) وبناء على هذه المقابلة والدراسات السابقة والاطار النظري تم بناء استمارة طبقت عليهم(جولة ثانية)

وقد وصلت نسبة اتفاقهم على محاور الاستمارة في هذه الجولة أكثر من ٨٥٪ ،وبناء على ذلك اكتفى الباحث بجولتين مع الخبراء (أساتذة التربية).

٤ -٣ -صدق الأداة:

قام الباحث بعرض أداة الدراسة (استمارة المقابلة)على عدد(٩) من الأساتذة المختصين بالتربية وقد اتفقوا على مناسبة الأداة لجمع البيانات المطلوبة بعد تعديل على صياغات بعض الأسئلة في الأداة.

٥ -الإجابة عن أسئلة الدراسة:

٥ -١ -إجابة السؤال الأول:

(ما الأدوار المستقبلية للمعلم في ضوء مجتمع المعرفة؟)

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على عدد كبير من الوثائق والدراسات والبحوث التي حاولت استشراف الأدوار المستقبلية للمعلم في مجتمع المعرفة، وقد تبين أنّ مجتمع المعرفة فرض أدواراً جديدة للمعلم، وأصبحت هذه الأدوار من أهم العوامل التي شكلت برامج إعداد المعلم وتأهيله وفقا لأدواره الجديدة، حيث أصبح من الأمور المهمة التي تجب على مؤسسات وبرامج إعداد المعلم، مراعاة المبادئ التربوية الحديثة التي تعكس التغيرات العالمية والتكنولوجية والاقتصادية التي أفرزها مجتمع المعرفة.

وقد تمكن الباحث من بلورة وتحديد أدوار المعلم المستقبلية في ضوء مجتمع المعرفة بما يلي:

- **دوره في التخطيط**: حيث إن التخطيط من العمليات التي يجب أن يتقنها المعلم، فهو يضع الخطط المتعلقة بإعداد الدروس، ويستخدم التخطيط الاستراتيجي لرسم الصورة المستقبلية لأدائه، ولمخرجاته من الطلاّب، كما أنه مطلوب من

المعلم في هذا المجال، نقل هذه المهارة لطلاّبه حتى يتعود الطلاب على التخطيط منهجاً لهم.

- **دوره في البحث العلمي**: تعد مهارات البحث العلمي من المهارات الأساسية التي يتطلبها معرفة مجتمع وبناء عليه أصبح لزاماً على المعلم أن يمتلك هذه المهارات حتى يتسنى له استثمار البحث العلمي في علاج المشكلات التي قد تواجهه بمنهجية علمية، وكذلك تفيد مهارات البحث في تحقيق التنمية العلمية والمهنية للمعلم، حيث إن المعلم في مجتمع المعرفة يجب أن يطلع على كل جديد في مجال تخصصه العلمي و التربوي المهني، كذلك المعلم مطالب بأن يكسب طلابه مهارات البحث العلمي بوصفها إحدى مهارات مجتمع المعرفة.
- **دوره بوصفه خبير متخصص**: فالمعلم في مجتمع المعرفة يجب متمكناً من تخصصه الأكاديمي،واستراتيجيات التدريس الحديثة وإدارة الصف،وأساليب التقويم، وأن يكون لديه المعرفة في التعامل مع طلابه مراعياً ما بينهم من فروقات عند تعاطيه مع المادة العلمية في تخصصه لديه القدرة على استخدام أساليب عديدة في مجال التقويم.
- **دوره في المحافظة على الخصوصية والهوية الوطنية**، وفي نفس الوقت تعريف الطلاب بالثقافات واللغات الأجنبية، وتعويد الطلاب على الحوار، وقبول التعددية والتعايش مع الآخرين.
- **دوره بوصفه قائداً تربويا** الذي يقود طلابه حسب قدراتهم وأطيافهم المختلفة ومكوناتهم الثقافية.
- **دوره في التوجيه و الإرشاد العلمي و المهني**: فالمعلم عن طريق هذا الدور يوجه الطلاب وفق خصائصهم النفسية، ويعينهم على اختيار التخصص المناسب لقدراتهم وميولهم، كذلك يعمل على صناعة اتجاهات ايجابية لدى طلابه نحو المهن المطلوبة لتنمية المجتمع المحلي في ضوء مجتمع المعرفة.

- **دوره في تنمية المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة**: فرض مجتمع المعرفة على المؤسسات التربوية الاهتمام بإكساب الطلاّب المهارات، أكثر من تزويدهم بالمعارف وهذا بدوره يحتم على المعلم اكساب الطلاب مجموعة من المهارات، وخاصة مهارات التفكير بأنواعها المنطقي، العلمي، الابداعي. كذلك من المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة التعلم الذاتي والتربية المستمرة.
- **دوره التقني:** لقد واكب مجتمع المعرفة طفرة كبيرة في تقنيات التعليم، وفرض ذلك على المعلم استخدام الوسائل التكنولوجية والأجهزة التقنية بفاعلية ضمن العمليات التدريسية، وقد تنوعت التقنيات التي يمكن للمعلم استخدامها مثل: وسائل تكنولوجيا السمعيات المعتمدة على الصوت، و البيانات والأشكال الالكترونية، وشبكات حاسب الآلي.
- **دوره في النشاط الطلاّبي**: لقد توسعت جوانب الأنشطة الطلاّبية خارج المدرسة في مجتمع المعرفة، وتطلب ذلك كثيراً من المرونة والانسيابية بين الأنشطة في المدرسة والمجتمع الخارجي، لذلك يجب على المعلم في مجتمع المعرفة، تجسير العملية التعليمية داخل المدرسة خارجها، عن طريق تكليف الطلاب بتطبيقات خارج المدرسة لبعض الجوانب النظرية التي تم دراستها داخل الصف، كما يجب على المعلم استثمار النشاط للربط بين المنهج الذي تقدمه المدرسة وبين الممارسات الحياتية للطلاب خارج المدرسة.

يتضح مما سبق أن أدوار المعلم في مجتمع المعرفة تتطلب إعداداً نوعياً يؤهل المعلم للقيام بهذه الأدوار وهذا يفرض على مؤسّسات إعداد المعلمين تطوير وبرامجها، لتكون قادرة على إعداد هذه النوعية من المعلمين. وتتفق بعض هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من (المهدي، والبيلاوي، ١٤٢٧هـ)، ودراسة(برونر Brunner,2001) وتقرير(ديلور وآخرون، ١٩٩٦م.) ودراسة(الخطيب وآخرون، ٢٠٠٤م.)

٥ -٢ - إجابة السؤال الثاني:

(ما واقع برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث: سياسات القبول، الأهداف، المقرّرات، استراتيجيات التدريس، التربية العملية، التقويم، وما مدى ملائمتها لمجتمع المعرفة؟)

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل الوثائق والدراسات التي تناولت برامج الدبلوم العام في التربية بالمملكة العربية السعودية بشكل عام وبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بشكل خاص.

كما قام الباحث بتحليل استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على المقابلة المفتوحة وعددهم (٣٧) عضواً. والتي تضمن المحاور التالية: الأهداف، سياسات القبول، المقرّرات، استراتيجيات التدريس، التقويم، وما مدى ملائمتها لمجتمع المعرفة،وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- **واقع الأهداف**: لا توجد أهداف محددة بدقة للبرنامج توجه نشاط القائمين على برنامج الدبلوم، وأعضاء هيئة التدريس، بل إن واقع الأهداف فيه عمومية فمن أهداف الدبلوم كما ورد في دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية(١٤٢٩،ص١٤٨): تأهيل خريجي الكليات غير التربوية تأهيلاً تربويّاً ومهنيّاً، كما أشار أكثر من ٨٨٪ من عينة الدراسة (وعددهم٣٣ من٣٧) أن:الأهداف تقليدية وبحاجة للتطوير حتى تناسب المتغيرات الاجتماعية والمعرفية
- **واقع سياسات القبول:** إن واقع سياسات القبول في البرنامج لا تساعد في اختيار مدخلات مناسبة في البرنامج، وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على أن واقع سياسات القبول في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود

الإسلامية تميل للتوسع بشكل عام، دون مراعاة لمتغير مجتمع المعرفة وأثره على أدوار المعلم، أو حاجة سوق العمل.

- **واقع المقرّرات**: إن المقرّرات في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قديمة من حيث الشكل والمضمون فلا يوجد مقرّرات تعنى بالمهارات اللازمة لمجتمع المعرفة، كما أن توصيف المقرّرات ومراجعها قديمة، كما أنها لا تركز عل التطبيق العملي وقد أشار ٨٦٪ من عينة الدراسة (وعددهم ٣٢ من ٣٧) أنّ ما يقارب ٧٥٪ من المقرّرات غير ملائمة لمجتمع المعرفة، بينما ٢٥٪ من المقررات ذات نزعة ترتبط بواقع المجتمع وحاجاته ولذلك لابد لمن يقوم بتدريسها بالتصدي لذلك.

- **واقع استراتيجيات التدريس**: أجمع أفراد عينة الدراسة أن عملية التدريس تتم بطريقة تقليدية وبحاجة للتطوير، وتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

- **واقع التربية العملية** : خصصت ثلاث ساعات من البرنامج للتربية العملية، وقد أجمع أفراد عينة الدراسة على أنّ ساعات التربية العملية قليلة، كم أنّها في واقعها لا تؤدّى بالشكل المأمول حيث يقتصر التطبيق أحياناً في قاعة الدراسة لطلاّب الدبلوم ولا تؤدّى بالمدارس التي تعد الميدان الطبيعي لممارسة التدريس لمعلمي التعليم العام، والتي تساعد المتدرب على اكتساب المهارات اللازمة لعملية التدريس.

- **واقع التقويم**: يعتمد التقويم بشكل كبير على أسلوب الاختبارات التقليدية التحصيلية الختامية، حيث يخصص بما يقارب ٨٠٪ من الدرجات على الاختبارات التحصيلية التي في الغالب تقيس العمليات العقلية الدنيا لدى الدارسين (الحفظ، التذكر، الفهم) ولا تتجاوزها للعمليات العقلية العليا، أمّا لباقي الدرجات فيوزع على الحضور والمشاركة.

يتضح ممّا تقدم أن واقع برنامج الدبلوم التربوي في جامعة الإمام من العمومية في سياسات القبول والأهداف، ويعاني من القدم والتقليدية في المقرّرات، واستراتيجيات التدريس، والتقويم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة (الحصين،ومعتوق، ١٤١٣ه) من أن غالبية المقررات التربوية في الدبلوم لا تنمي مهارات التدريس.كما تتفق مع دراسة (الشبل، ١٤٣٣هـ) التي أكدت على قلة التطبيق العملي في البرنامج كما تتفق مع دراسة (خصاونة، ١٤٣٤هـ) التي أكدت على أن هناك ضعفاً في المناهج في برنامج الدبلوم،وأنها لا تناسب لسوق العمل والتقدم العلمي كما أنّ البرنامج يعاني من ضعف في تنويع استراتيجيات التدريس. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة (الفقيه، وابراهيم١٤٣٤ه) التي أشاررت إلى أن برنامج الدبلوم لا ينسجم مع المتغيرات الحديثة، مما يستوجب معه تطوير البرنامج ليتواكب مع التحولات المعاصرة.

٥ -٣ - الاستراتيجية المقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة

استفاد الباحث من نتائج الدراسة النظرية والميدانية، المرتبطة بالتعرّف على أدوار المعلّم في مجتمع المعرفة، وتشخيص واقع الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في بناء الاستراتيجية، إلاّ إنّ بناء الاستراتيجية اعتمد على نتائج جولات اسلوب دلفي وهي كما يلي:

نتائج جولات أسلوب دلفي:

الجولة الأولى: قام الباحث بمقابلة عدد(١٥) من أساتذة التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتم أخذ موافقتهم على المشاركة في أسلوب دلفي،

بوصفهم خبراء في مجال التربية، كما تم أخذ رأيهم حول المحاور الرئيسة للاستمارة وهي كما يلي:

المحور الأول: مبرّرات الاستراتيجية المحور الثاني: متطلبات الاستراتيجية المحور الثالث: عناصر الاستراتيجية وتشمل العناصر التالية: (أهداف البرنامج، سياسات القبول، المقرّرات، استراتيجيات التدريس، التقويم) المحور الرابع:التغذية الراجعة.

الجولة الثانية: قام الباحث بتفريغ نتائج الجولة الأولى من أسلوب دلفي باستمارة مغلقة شملت المحاور المتفق عليها في الجولة الأولى مع إضافة عناصر لكل محور، وتم عرضها على خبراء التربية ثمّ تم استخراج النسب المئوية لموافقة الخبراء على تلك العناصر والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) يوضح نسبة اتفاق الخبراء محاور وعناصر الاستراتيجية

م	مبرّرات الاستراتيجية	٪
١	تزويد المعلمين بمهارات ومعلومات وثقافات تواكب مجتمع المعرفة.	١٠٠
٢	زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية من الناحية النوعية والكمية لبرنامج الدبلوم التربوي في ضوء مجتمع المعرفة.	١٠٠
٣	تسديد حاجة المؤسسات التربوية لأفراد لديهم القدرة التربوية على العطاء المنتج مؤهلين أكاديمياً بما يناسب مجتمع المعرفة.	١٠٠
٤	حاجة خريجي الكليات غير التربوية الراغبين بـــ الالتحاق في مهنة التدريس لإعداد في المجال التربوي والمهني،	١٠٠
٥	تأهيل المعلمين ممن هم على رأس العمل في المجال التربوي والمهني بما يناسب مجتمع المعرفة.	٩٣,٣
٦	تأهيل مدير المدارس ووكلائها في المجال التربوي والمهني بما يناسب مجتمع المعرفة.	٨٦,٦
م	متطلبات الاستراتيجية	٪
١	أن يتبع الإشراف العلمي والأكاديمي على البرنامج لكلية التربية أومن يقوم مقامها من الأقسام التربوية	١٠٠
٢	استقطاب أعضاء هيئة التدريس المميزون على ألاّ يدرس في البرنامج إلا الأساتذة والأساتذة المشاركون ويمكن الاستعانة بالأساتذة المساعدين المتميزين عند الضرورة، ووضع الحوافز المادية والمعنوية لتحقيق ذلك.	٩٣,٣
٣	يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون بالبرنامج بأساليب متعددة على أن يكون أهمّها تقويم الدارسين لعضو هيئة التدريس.	٨٦,٦
٤	يزود عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة عن أدائه بشكل فصلي.	٨٦,٦
٥	يشترط فيمن يدرس بالدبلوم أن يكون حاصل على دورات في	٨٦,٦

	استراتيجيات التدريس الحديثة.	
٦	مراعاة التخصص عند تكليف أعضاء هيئة التدريس بمقرّرات في الدبلوم	٩٣,٣
٧	تهيئة القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية الحديثة.	١٠٠
٨	إنشاء مجالس استشارية مشتركة من القائمين على برنامج الدبلوم بالجامعة والقيادات التربوية في التعليم العام لعلاج المشكلات التي تواجه الاستراتيجية	٨٦,٦
٩	تقويم البرنامج بشكل دوري عن طريق إجراء البحوث العلمية	٩٣,٣
١٠	إعادة توزيع الدرجات لتقويم المقرّر بحيث تكوت الدرجة من ١٠٠ تخصص ٤٠٪ للاختبارات التحريرية و٦٠٪ للأنشطة الأخرى، على أن يكون الحد الأدنى لاجتياز المقرّر ٧٠٪ من الدرجة الكليّة	٨٦,٦
م	**أهداف البرنامج**	**٪**
١	تزويد الملتحقين بالبرنامج بثقافة المعلوماتية	٩٣,٣
٢	إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات التفكير: التفكير المنطقي، التفكير العلمي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي	٩٣,٣
٣	تزويد الملتحقين بالبرنامج باستراتيجيات التدريس الحديثة: التعلّم التعاوني، التعلّم النشط، اسلوب حل المشكلات، الحوار والنقاش..	١٠٠
٤	إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات البحث العلمي.	١٠٠
٥	إكساب الملتحقين بالبرنامج بالمهارات التقنية.	٨٦,٦
٦	أن يلم الملتحقون بالبرنامج بالتقويم التربوي بأنماطه المختلفة، وأن يكون لديهم المهارة في تطبيق تلك الأنماط حسب المواقف التربوية.	٩٣,٣
٧	تزويد الدارسين بمبادئ وأسس توجيه الطلاب وإرشادهم.	١٠٠
٨	إكساب الملتحقين بالبرنامج بمبادئ وأسس النشاط الطلاّبي.	٨٦,٦
٩	إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات الحاسب الآلي، وتوظيفها في عملية التدريس	٩٣,٣

م	سياسات القبول	٪
١	نوعية تركز على اختيار الدارسين الذين تتوفر لديهم الكفايات الأكاديمية والثقافية والسمات الشخصية المؤهلة للعمل في الميدان	١٠٠
٢	الحصول على درجة البكالوريوس بتقدير عام لا يقل عن جيد من جامعة سعودية ويمكن قبول من حصل على الدرجة من جامعة غير سعودية بعد معادلة المؤهل من وزارة التعليم.	١٠٠
٣	- أن يكون التخصص الجامعي تخصصاً تدريسياً (تاريخ، لغة عربية، أحياء.، انجليزي..) بحيث لا يقبل من تخصصه زراعة، هندسة، طب بيطري..	١٠٠
٤	أن يكون لدى المتقدم إلمام بمبادئ الحاسب الآلي.	٨٦,٦
٥	حصول المتقدم على ثلاث دورات على الأقل في اللغة الإنجليزية (لا تقل المدة الإجمالية للدورات:عن ستة أشهر، ووحداتها الدراسية عن ٦٠ وحدة دراسية)	٩٣,٣
٦	اجتياز الاختبار التحريري الذي يركز على الثقافة الإسلامية، و اللغة العربية و الثقافة العامة ومهارات التحليل والتركيب والتقويم بحيث يحصل المتقدم على الأقل ٧٠٪ من الدرجة الاجمالية.	١٠٠
٧	اجتياز المقابلة الشخصية والتي تركز على السمات الشخصية، وترتيب الأفكار، ومهارات الاتصال بحيث يحصل المتقدم على الأقل ٨٠٪ من الدرجة الاجمالية المخصصة للمقابلة.	١٠٠
٨	أن يقدم تقريراً طبياً يفيد بلياقته الصحية وخاصة حاسة السمع وسلامة النطق، والاتزان الانفعالي	١٠٠
م	محاور المقرّرات	٪
١	محور فلسفة التربية ونظرياتها والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقرّر التربية الإسلامية وعدد وحداته (٢)، مقرّر أصول التربية وعدد وحداته (٢)	٨٦,٦

٢	محـور مجتمـع المعرفـة ومتطلباتـه التربويـة والمقـرّرات الـتي تحقـق ذلـك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقرّر التربية ومجتمع المعرفة وعدد وحداته (٢)، مقرّر قضايا تربوية معاصرة وعدد وحداته (٢)	٩٣,٣
٣	محور نظم وسياسات تعليمية التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقرّر سياسة التعليم بالمملكة وعدد وحداته (١) ، مقرّر نظام التعليم بالمملكـة وعـدد وحداتـه (٢) مقـرّر نظـم التعليم(مقارنة) (٢)	١٠٠
٤	محور المناهج وطرق التدريس والتربية العملية والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقـرّر أسـس بنـاء المنـاهج وعـدد وحداتـه (١)، اسـتراتيجيات التـدريس وعدد وحداته(٢)، مقرّر التربية العملية وعدد وحداته (٦)، مقرّر مهارات الاتصال الفعّال وعدد وحداته (١)	٨٦,٦
٥	محـور القيـادة التربويـة والإشـراف التربـوي، والمقـرّرات الـتي تحقـق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر القيادة التربوية وعدد وحداته (١)،مقرّر الإشراف التربوي وعدد وحداته (١)	٩٣,٣
٦	محـور التقنيـة والحاسـب الآلـي، والمقـرّرات الـتي تحقـق ذلـك وعـدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر مهارات الحاسب الآلي وعدد وحداته (٢)	٨٦,٦
٧	محـور النشـاط المدرسـي والمقـرّرات الـتي تحقـق ذلـك وعـدد وحـداتها الدراسية هـي: مقرّر النشاط المدرسي وعدد وحداته (١)	٨٦,٦

٨	محور التوجيه والإرشاد الطلاّبي والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر علم النفس التربوي وعدد وحداته (٢)، مقرّر التوجيه والإرشاد وعدد وحداته (٢)	٨٦,٦
٩	محور البحث العلمي والإحصاء التربوي والقياس والتقويم: والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر مدخل إلى البحث التربوي وعد وعدد وحداته(٢)، مقرّر مبادئ الإحصاء التربوي وعدد وحداته (٢)، مقرّر القياس والتقويم التربوي وعدد وحداته (٢)	٩٣,٣
م	**د - استراتيجيات التدريس**	٪
١	تعمد استراتيجيات التدريس على الطرق والأساليب الحديثة، وتركز على التنويع، وعلى أساس التعليم النشط بحيث يكون دور الدارس في البرنامج فعّال ومن ذلك: النقاش والحوار، التعلّم التعاوني، و ورش العمل، وحل المشكلات، البحوث، أوراق العمل.	١٠٠
م	**ه - التقويم**	٪
١	الإلمام التقويم بمفهومه الشمولي بحيث تتنوع الأساليب، ليكون هناك فرصة لتقويم مجالات عديدة:،معرفية، ومهارية، ونفسية. بحيث يشمل التقويم الاختبارات بأنواعها، والتكليفات المنزلية، واعداد البحوث وأوراق العمل، والتطبيق العمل، التفاعل داخل الصف وخارجه.	٩٣,٣

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق الخبراء على محاور وعناصر الاستراتيجية المقترحة تراوحت ما بن ١٠٠٪ - ٨٦,٦ ٪ وهي نسبة عالية جعلت الباحث يكتفي بالجولة الثانية من أسلوب دلفي وبناء على ذلك تقترح الدراسة

الاستراتيجية التالية لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام في ضوء أدوار المعلّم بمجتمع المعرفة:

الاستراتيجية المقترحة

٥ -٣ -١ -مبرّرات الاستراتيجية:

- تزويد المعلمين بمهارات ومعلومات وثقافات تواكب مجتمع المعرفة.
- زيادة الكفاءة الداخلية والخارجية من الناحية النوعية والكمية لبرنامج الدبلوم التربوي في ضوء مجتمع المعرفة.
- تسديد حاجة المؤسسات التربوية لأفراد لديهم القدرة التربوية على العطاء المنتج مؤهلين أكاديمياً بما يناسب مجتمع المعرفة.
- حاجة خريجي الكليات غير التربوية الراغبين بـــ الالتحاق في مهنة التدريس لإعداد في المجال التربوي والمهني، ليصبحوا مؤهلين للقيام بعملية التدريس.
- تأهيل المعلمين ممن هم على رأس العمل في المجال التربوي والمهني بما يناسب مجتمع المعرفة.
- تأهيل مدير المدارس ووكلائها في المجال التربوي والمهني بما يناسب مجتمع المعرفة.

٥ -٣ -٢ - متطلبات الاستراتيجية:

- أن يتبع الإشراف العلمي والأكاديمي على البرنامج لكلية التربية أومن يقوم مقامها من الأقسام التربوية
- استقطاب أعضاء هيئة التدريس المميزون على ألاّ يدرس في البرنامج إلا الأساتذة والأساتذة المشاركون ويمكن الاستعانة بالأساتذة المساعدين المتميزين عند الضرورة، ووضع الحوافز المادية والمعنوية لتحقيق ذلك.

- يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس الذين يدرسون بالبرنامج بأساليب متعددة على أن يكون أهمّها تقويم الدارسين لعضو هيئة التدريس.
- يزود عضو هيئة التدريس بالتغذية الراجعة عن أدائه بشكل فصلي.
- يشترط فيمن يدرس بالدبلوم أن يكون حاصل على دورات في استراتيجيات التدريس الحديثة.
- مراعاة التخصص عند تكليف أعضاء هيئة التدريس بمقرّرات في الدبلوم
- تهيئة القاعات الدراسية بالوسائل التعليمية الحديثة.
- إنشاء مجالس استشارية مشتركة من القائمين على برنامج الدبلوم بالجامعة والقيادات التربوية في التعليم العام لعلاج المشكلات التي تواجه الاستراتيجية
- تقويم البرنامج بشكل دوري عن طريق إجراء البحوث العلمية
- إعادة توزيع الدرجات لتقويم المقرّر بحيث تكوت الدرجة من ١٠٠ تخصص ٤٠٪ للاختبارات التحريرية و٦٠٪ للأنشطة الأخرى، على أن يكون الحد الأدنى لاجتياز المقرّر ٧٠٪ من الدرجة الكليّة

٥ -٣ -٣ - عناصر الاستراتيجية

وتشمل العناصر التالية:

أ - أهداف البرنامج

- تزويد الملتحقين بالبرنامج بثقافة المعلوماتية
- إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات التفكير: التفكير المنطقي، التفكير العلمي، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي

- تزويد الملتحقين بالبرنامج باستراتيجيات التدريس الحديثة: التعلّم التعاوني، التعلّم النشط، اسلوب حل المشكلات، الحوار والنقاش..
- إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات البحث العلمي.
- إكساب الملتحقين بالبرنامج بالمهارات التقنية.
- أن يلم الملتحقون بالبرنامج بالتقويم التربوي بأنماطه المختلفة، وأن يكون لديهم المهارة في تطبيق تلك الأنماط حسب المواقف التربوية.
- تزويد الدارسين بمبادئ وأسس توجيه الطلاب وإرشادهم.
- إكساب الملتحقين بالبرنامج بمبادئ وأسس النشاط الطلاّبي.
- إكساب الملتحقين بالبرنامج بمهارات الحاسب الآلي، وتوظيفها في عملية التدريس.

ب -سياسات القبول:

تنطلق سياسة القبول من بعد نوعي بحيث تركز على اختيار مدخلات البرنامج من الدارسين الذين تتوفر لديهم الكفايات الأكاديمية والثقافية والسمات الشخصية المؤهلة للعمل في الميدان

ويشترط للقبول في برنامج الدبلوم العام في التربية ما يلي:

- درجة البكالوريوس بتقدير عام لا يقل عن جيد من جامعة سعودية ويمكن قبول من حصل على الدرجة من جامعة غير سعودية بعد معادلة المؤهل من وزارة التعليم.
- أن يكون التخصص الجامعي من التخصصات التدريسية (تاريخ، لغة عربية، أحياء....، انجليزي........) بحيث لا يقبل من تخصصه زراعة، هندسة، طب بيطري..

- أن يكون لدى المتقدم إلمام بمبادئ الحاسب الآلي (يرفق ما يثبت ذلك).
- حصول المتقدم على ثلاث دورات على الأقل في اللغة الإنجليزية (لا تقل المدة الإجمالية للدورات:عن ستة أشهر، ووحداتها الدراسية عن ٦٠ وحدة دراسية)
- اجتياز الاختبار التحريري الذي يركز على الثقافة الإسلامية، و اللغة العربية و الثقافة العامة ومهارات التحليل والتركيب والتقويم بحيث يحصل المتقدم على الأقل ٧٠٪ من الدرجة الاجمالية.
- اجتياز المقابلة الشخصية والتي تركز على السمات الشخصية، وترتيب الأفكار، ومهارات الاتصال بحيث يحصل المتقدم على الأقل ٨٠٪ من الدرجة الاجمالية المخصصة للمقابلة.
- أن يقدم تقريراً طبياً يفيد بلياقته الصحية وخاصة حاسة السمع وسلامة النطق، والاتزان الانفعالي.

ج - المقرّرات

ترى الاستراتيجية أن تكون وزن مقرّرات الدبلوم (٨٣) وحدة دراسية وفق المحاور والتصنيفات الآتية التالية:

- **محور فلسفة التربية ونظرياتها**

مفاهيم: الفلسفة العامة، فلسفة التربية. الفلسفات القديمة: المثالية، الواقعية الفلسفات الحديثة البرجماتية الليبرالية التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة النظريات في التربية أصول التربية العامة: الأصول الفلسفية، الاجتماعية، الاقتصادية، التاريخية، الاجتماعية، المعرفية، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقرّر التربية الإسلامية وعدد وحداته (٢)، مقرّر أصول التربية وعدد وحداته (٢)

- **محور مجتمع المعرفة ومتطلباته التربوية**

التحـولات المجتمعيـة المعاصـرة في مجـالات الحيـاة علـى المسـتوى النظـري والتطبيقي، وانعكاساتها على النظام الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والسياسـي، وموقف التربيـة مـن هـذه التحـولات، ودور التربيـة في هـذه التحـولات، مفهـوم مجتمـع المعرفة، وخصائصه، ومتطلباته التربوية، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهي: مقرّر التربية ومجتمع المعرفة وعدد وحداته (٢) مقرّر قضايا تربوية معاصرة وعدد وحداته (٢)

- **محور نظم وسياسات تعليمية**

سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، نظام التعليم بالمملكة، مراحله، مشـكلاته محـاولات التجديـد فيـه، إعـداد المعلـم، واقعـه ومشـكلاته محـاولات تطـويره، تحليـل الـنظم، الجـودة في التعليـم، معـايير الجـودة، الاعتمـاد الأكـاديمي التصـنيفات الدوليـة في التعلـيم، الكفـاءة التعليميـة، النوعيـة والكميـة، الداخليـة والخارجيـة نظـم تعليميـة عالميـة وعربيـة ناجحـة، والمقـرّرات الـتي تحقـق ذلـك وعـدد وحـداتها الدراسـية وهـي: مقـرّر سياسـة التعليم بالمملكـة وعـدد وحداتـه (١) مقـرّر نظام التعليم بالمملكة وعدد وحداته (٢) مقرّر نظم التعليم(مقارنة) (٢)

- **محور المناهج وطرق التدريس والتربية العملية**

اسـتراتيجيات التـدريس الحديثـة العامـة: الـتعلم النشـط، الـتعلم التعـاوني، نظريات التعليم والتعلم وتطبيقاتها الميدانية، أسس بناء المناهج، مهارات الاتصال الفعـال، مهـارات الـتعلم الـذاتي، مهـارات الـتفكير وتوظيفهـا في عمليـة التـدريس، التربية العملية: التطبيق العملي لنظريات التعليم والتعلم، واستراتيجيات التدريس، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية وهـي: مقـرّر أسـس بنـاء المنـاهج

وعدد وحداته (١)، استراتيجيات التدريس وعدد وحداته(٢)، مقرّر التربية العملية وعدد وحداته (٦)، مقرّر مهارات الاتصال الفعّال وعدد وحداته (١)

- **محور القيادة التربوية والإشراف التربوي**

نظريات الإدارة التربوية، القيادة التربوية وأنماطها، الإشراف التربوي وأنماطه وآلياته، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر القيادة التربوية وعدد وحداته (١)، مقرّر الإشراف التربوي وعدد وحداته (١)

- **محور التقنية والحاسب الآلي**

مهارات الحاسب الآلي والتقنيات التعليمية الحديثة وتوظيفها في العماية التدريسية، تقنيات التعليم، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر مهارات الحاسب الآلي وعدد وحداته (٢)

- **محور النشاط المدرسي**

النشاط المدرسي المنهجي (الصفي وغير الصفي) مفاهيم النشاط، وأنواعه وتوظيفه في العملية التعليمية والتربوي، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر النشاط المدرسي وعدد وحداته (١)

- **محور التوجيه والإرشاد الطلاّبي**

التعرف على خصائص نمو الطلاّب، مرحلة الطفولة والمراهقة والشباب، التوجيه العلمي، التوجيه المهني، علاج المشكلات النفسية، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر علم النفس التربوي وعدد وحداته (٢)، مقرّر التوجيه والإرشاد وعدد وحداته (٢)

- **محور البحث العلمي والإحصاء التربوي والقياس والتقويم:**

تعريف البحث التربوي، أهدافه، خصائصه، انواعه، خطواته المتغيرات وأنواعها، المجتمع والعينة، ادوات جمع البيانات، أخلاقيات الباحث التربوي، مفاهيم الإحصاء التربوي، والقياس، والتقويم، التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام الحاسب الآلي، والمقرّرات التي تحقق ذلك وعدد وحداتها الدراسية هي: مقرّر مدخل إلى البحث التربوي وعدد وحداته(٢)، مقرّر مبادئ الإحصاء التربوي وعدد وحداته (٢)، مقرّر القياس والتقويم التربوي وعدد وحداته (٢)

والجدول رقم (٣) يوضح مقرّرات الاستراتيجية المقترحة وعدد وحدات كل مقرّر والمستوى الذي تدرّس فيه

جدول رقم(٣)

يوضح مقرّرات الاستراتيجية المقترحة وعدد وحدات كل مقرّر والمستوى الذي تدرّس فيه في برنامج الدبلوم العام في التربية

الفصل الدراسي الأول (المستوى الأول)			الفصل الدراسي الثاني (المستوى الثاني)		
الرمز والرقم	اسم المقرّر	الوحدات	الرمز والرقم	اسم المقرّر	الوحدات
ترب٥١١	التربية الإسلامية	٢	ترب٥٦٧	نظم التعليم(مقارنة)	٢
نفس ٦١٨	علم النفس التربوي	٢	ترب٥١٤	قضايا تربوية معاصرة	٢
احص ٥٠١	مبادئ الإحصاء التربوي	٢	ترب ٥٢٠	القياس والتقويم التربوي	٢
ترب٥١٢	أصول التربية	٢	ترب٥٢٢	استراتيجيات التدريس	٢
ترب٥١٣	التربية ومجتمع المعرفة	٢	ترب٥٢٣	مهارات الاتصال الفعّال	١

الفصل الدراسي الأول (المستوى الأول)			الفصل الدراسي الثاني (المستوى الثاني)		
ترب ٥٠٣	مدخل إلى البحث التربوي	٢	ترب٥٢٤	التربية العملية	٦
ترب٥١٥	أسس بناء المناهج	١	ترب٥٢٥	القيادة التربوية	١
ترب٥١٦	نظام التعليم بالمملكة	٢	ترب٥٢٦	الإشراف التربوي	١
حسب ٥٠١	مهارات الحاسب الآلي	٢	ترب٥٢٧	النشاط المدرسي	١
ترب٥١٧	سياسة التعليم بالمملكة	١	نفس٥٢٨	التوجيه والإرشاد	٢

د - استراتيجيات التدريس

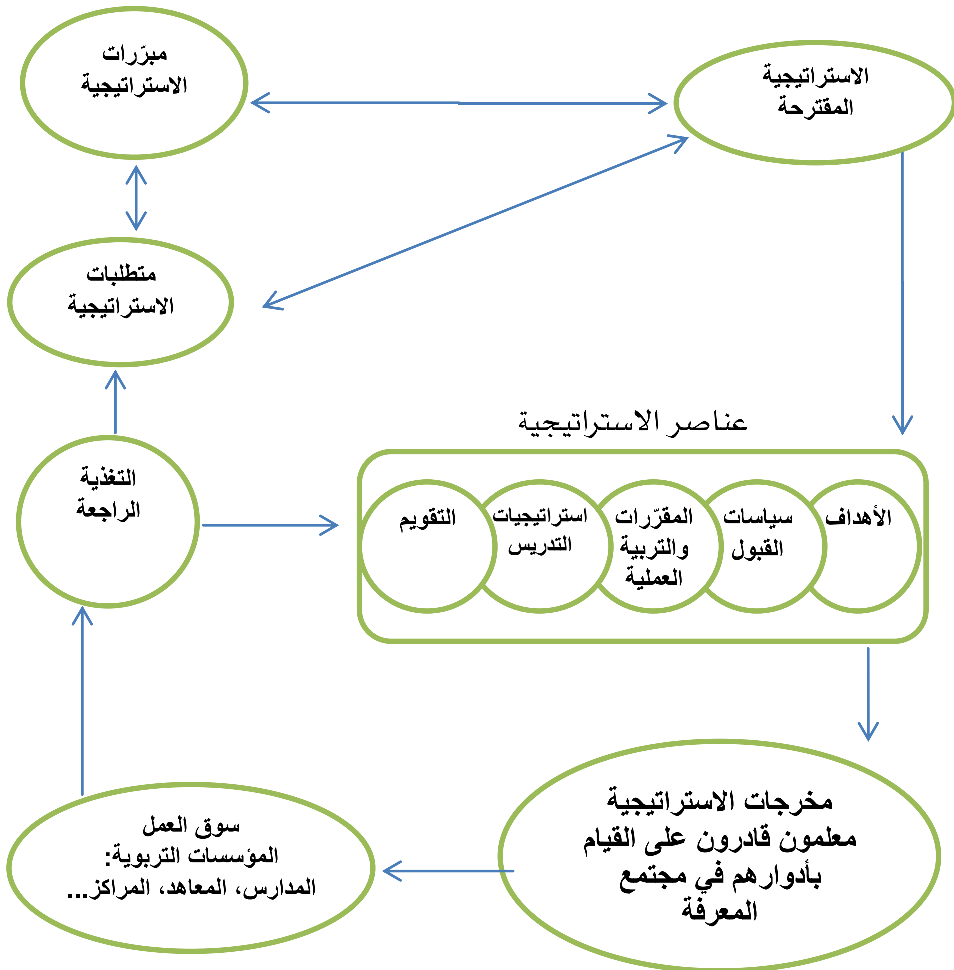
تعمد استراتيجيات التدريس على الطرق والأساليب الحديثة، وتركز على التنويع، وعلى أساس التعليم النشط بحيث يكون دور الدارس في البرنامج فعّال ومن ذلك: النقاش والحوار، التعلّم التعاوني، و ورش العمل، وحل المشكلات، البحوث، أوراق العمل.

ه - التقويم

تعتمد الاستراتيجية المقترحة التقويم بمفهومه الشمولي بحيث تتنوع الأساليب، ليكون هناك فرصة لتقويم مجالات عديدة، معرفية، ومهارية، ونفسية. بحيث يشمل التقويم الاختبارات بأنواعها، والتكليفات المنزلية، واعداد البحوث وأوراق العمل، والتطبيق العمل، التفاعل داخل الصف وخارجه.

ويمكن توضيح الاستراتيجية ومبرّراتها ومتطلباتها وعناصرها وعلاقة مكونات الاستراتيجية بعضها ببعض، بالشكل التالي:

الشكل رقم (١)


الاستراتيجية المقترحة
مبرّرات الاستراتيجية
الاستراتيجية المقترحة
متطلبات الاستراتيجية
عناصر الاستراتيجية
التغذية الراجعة
الأهداف
سياسات القبول
المقرّرات والتربية العملية
استراتيجيات التدريس
التقويم
مخرجات الاستراتيجية
معلمون قادرون على القيام بأدوارهم في مجتمع المعرفة
سوق العمل
المؤسسات التربوية:
المدارس، المعاهد، المراكز...

٦ - النتائج

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يلي:

- إنّ أدوار المعلم في مجتمع المعرفة متنوعة ما بين: التخطيط، البحث العلمي، الخبرة في التخصص، دوره في المحافظة على الخصوصية والهوية الوطنية، دوره بوصفه قائداً تربويا دوره في التوجيه و الإرشاد العلمي و المهني دوره في تنمية المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة: دوره في مجال التقنية، دوره في النشاط الطلاّبي.
- تبين أنّ واقع برنامج الدبلوم العام في التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يعاني من العمومية في سياسات القبول والأهداف، والقدم والتقليدية في المقرّرات، واستراتيجيات التدريس، والتقويم. وغير ملائم لأدوار المعلّم في مجتمع المعرفة.
- توصلت الدراسة لـ استراتيجية مقترحة لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء أدوار المعلم بمجتمع المعرفة.

٧ - التوصيات

توصي الدراسة في ضوء نتائجها بما يلي:

- أن تقوم مؤسسات إعداد المعلم بإعادة صياغة الأهداف العامة للدبلوم التربوي بشكل عصري، على أن تتمحور حول خصوصية المجتمع السعودي ومتطلبات مجتمع المعرفة.
- أن تراعي سياسات القبول في برنامج الدبلوم التربوي الجانب النوعي لمدخلات البرنامج من الدارسين، الذين يمتلكون السمات اللازمة لمهنة التعليم. بحيث يكون هذا هدفاً للاختبارات التحريرية والمقابلات الشفهية الخاصة بالقبول في البرنامج

- التحديث المستمر لتوصيف مقرَرات برنامج الدبلوم بشكل سنوي بحيث يضاف في التوصيف كل جديد في مجال التربية المهنية للمعلم.
- التقويم الداخلي والخارجي للدبلوم بشكل دوري، بحيث يكون التقويم الداخلي كل فصل دراسي، والتقويم الخارجي كل عامين دراسين(التغذية الراجعة)
- أن تتبنَى مؤسسات إعداد المعلم الصيغ التطويرية لبرنامج الدبلوم التربوي، التي أفرزتها نتائج البحوث العلمية، ومنها الاستراتيجية المقترحة بهذه الدراسة.

المراجـع

- أبو دقه، سناء و اللولو، فتحيه. (١٤٢٦هـ). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر خريجيها. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية) غزة، المجلد (١٥)، العدد (١)، ص٤٦٥ -٥٠٤.
- أحمد، إبراهيم أحمد(٢٠٠١م):فلسفة التعليم الجامعي ونظم إدارته، عالم التربية، القاهرة.
- الأشقر، محمد حسني. (١٤٣٢هـ). الصعوبات التي تواجه معلم المستقبل كما يراها الطلبة المعلمون. مجلة مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي مصر، مجلد (١)، ص ٣٩ -٥٠.
- الثبيتي، مليحان بن معيض(٢٠٠٠م):الجامعات:نشأتها، مفهومها، وظائفها: دراسة وصفية تحليلية،المجلة التربوية، مجلد١٤،العدد٥٤،ص ص٢١١ -٢٦٠.
- الحصين، عبدالله و فتحية معتوق عساس، (١٤١٣هـ) تقويم برنامج الدبلوم العام في التربية بكليتي التربية للبنات بمكة المكرمة وجدة، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- خصاونة، نجوى. (١٤٣٤هـ). تطوير مناهج البرنامج دبلوم التربية العام بجامعة الطائف. مجلة التربية جامعة الأزهر مصر،العدد (١٥٣)، الجزء (١)، ص ٦٦٥ -٦٩٢.
- الخطيب، محمد وآخرون(٢٠٠٤م) إدارة الجودة الشاملة تطبيقات تربوية،

مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

- خيو، رؤيه نواف. (١٤٣٣هـ). كفايات المعلم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- الدقميري، سيد غريب. (١٤٣٤هـ). الإعداد التتابعي في جامعة الملك عبد العزيز وجامعة بنها: دراسة مقارنة. مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد مصر. العدد (٢)، ص ٢٣٢ -٢٧٨.
- دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض (١٤٢٩هـ).
- الربيع، علي أحمد، والفقيه، محمد هادي(٢٠١٢م) تقويم برنامج الدبلوم التربوي بجامعة نجران في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي السعودية، مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، المجلد العاشر، العدد الثاني، ٥٠٣ -٥٢٢.
- الزهراني، علي ومحمود كسناوي (١٤١٣هـ) دراسة تقويمية لأثر الإعداد التربوي على المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية: مكة المكرمة.
- الزهراني، علي بن حبني، (١٤٢٣هـ) إعداد معلم التعليم العام في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الشبل، يوسف عبد الرحمن. (١٤٣٣هـ).الصعوبات الإدارية والدراسية والشخصية

للدارسين والدراسات في برنامج دبلوم العام في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. دراسات تربوية واجتماعيه مصر، المجلد (١٨)، العدد (٢).

- الشرقي، محمد راشد. (١٤٢٤هـ). تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي السعودية، العدد (٩٢).
- صفحي، نادية أحمد(١٤٣٦هـ).مدى ملاءمة أهداف برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز بالخرج للمعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- طنش، علي السيد أحمد (٢٠٠٠م) إعداد المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين (دراسة مقارنة ورؤية مستقبلية)، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد السادس، العدد الثاني: مصر.
- عبد المعطي، أحمد حسين. (١٤٢٨هـ). الجودة والاعتماد في التعليم. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- العصيمي، خالد محمد، (١٤٢٧هـ) المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها في تكوين المعلم، بحث منشور في اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة). كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- العمري، مهره سعدي. (١٤٣٣هـ). درجة ملاءمة برنامج دبلوم التربية العام بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة

المكرمة.

- الفقيه، حمد هادي، وابراهيم، عبدالله علي(٢٠١٤م) تصور مقترح لبرنامج دبلوم التربية العام بجامعة نجران في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وأراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة المعلمين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد٤٩.
- فوزي، محمود. (١٤٣٣هـ). التربية وإعداد المعلم العربي وإرهاصات العولمة والتحديات المعاصرة. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- قادي، منال عمار. (١٤٢٨هـ). مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الكثيري، راشد بن حمد (١٩٩٨). الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء: بمكتب التربية العربي لدول الخليج. مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج
- كمال، جيهان محمد. (١٤٢٧هـ). برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر. دراسة تقويمية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.
- كنعان، أحمد علي. (١٤٣٠هـ). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٥)، العدد (٤/٣).
- الماضي، سعد محمد. (١٤٣٤هـ). تصور مقترح لتطوير نظام تكوين معلم التعليم الأساسي بالوطن العربي في ضوء المعايير والمتطلبات المهنية. مجلة الثقافة والتنمية مصر، العدد (٦٧)، ص ٤٥ -١٠٢. -

- محمد، السعيد محمد رشاد (١٤٢٠هـ) سمات العصر ومتغيراته وانعكاسها على مستقبل إعداد المعلم العربي، بحث منشور، الكتاب العلمي، المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، الجزء الثاني، ص١٧١، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- المفرج، بدريه والمطيري، عفاف وحماده، محمد. (١٤٢٧هـ). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً. وحدة البحوث والتجديد التربوي الكويت.
- منصور، جمال وحسانين، ابتهاج. (١٤٣١هـ). تطوير أهداف ومناهج كليات التربية وبيئة التعلم ضرورة للتعلم للاعتماد الأكاديمي في ظل تحديات العولمة. المجلة التربوية مصر، العدد (٢٧).
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (سبتمبر ١٩٩٦) تعزيز دور المعلم في عالم متغير. وثيقة مقدمة إلى الدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف.
- المهدي، حسن، والبيلاوي، سعيد. (١٤٢٧هـ). أسس المعايير والجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأكاديمي الأسس والتطبيقات. الأردن: دار المسيرة.
- نوفل، نبيل(١٩٩٢م):تأمّلات في مستقبل التعليم العالي، مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، القاهرة.
- وزارة التعليم العالي (١٤٣٢ه) توصيات مجلس التعليم العالي، جلسة رقم (٦٤)، المملكة العربية السعودية.
- ياسين، نوال حامد (١٤١٣هـ) العلاقة بين الإعداد الأكاديمي والعملي لطالبات الدبلوم التربوي بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية جامعة أم القرى، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المراجع الأجنبية المترجمة:

- أقالوس، بياتريس 2002 (Avai0s,Beatrice م) **إعداد المعلم: تأمّلات ومناظرات تحديات وتجديدات**، ترجمة محمد سلامة آدم، مستقبليات، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الثالث، سبتمبر.
- برونر 2001 (Brunner,J.J. م) **العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية**، ترجمة محمد البهنسي، مستقبليات، محلد٣١، العدد ٢، يونيه.
- بندي، جيروم2002 (Binde,Jerome م) **أي تربية للقرن الواحد والعشرين؟**، ترجمة محمد سلامة آدم، مستقبليات، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الثالث، سبتمبر.
- ديلور، جاك، وآخرون (١٩٩٦م) **التعليم: ذلك الكنز المكنون.** تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين. منظمة اليونسكو. ترجمة جابرعبدالحميد، مركز الكتب الأردني.

المراجع الأجنبية:

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (2005). **Beyond Bloom's Taxonomy: Rethinking Knowledge for the Knowledge Age**. In M. Fullan (Ed.) **International Handbook of Educational Change: Fundamental Change**. Springer, The Netherlands, pp. 5-22.
- Casey, John, P. & Sollidy, Michal (1998**).** Qualitative Judgement of Teaching Performance" **Education**, v. 298.
- Harlen, W. (1994). **Education for Teaching Science and Mathematics in Primary Schools,** Science and Technology Education Document Series, Published by United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), Paris.
- Slaughter, R. A. (2005). **The Knowledge Base of Futures Studies: Professional Edition**, Vols 1-5, Foresight International, Brisbane (2005) ISBN: 0-9757354-0-3

منظومة مقترحة للقيم المهنية اللازمة
لمعلمي مرحلة التعليم الأساسى
في ضوء مستجدات العصر

إعداد

د. هناء شحات السيد إبراهيم

مدرس أصول التربية – كلية التربية – جامعة بنها - مصر

أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة القصيم

ملخص:

تؤدى القيم دوراً كبيراً بين مختلف الأفراد والجماعات؛ نظراً لتأثيرها على أهدافهم وآمالهم وسلوكهم وفكرهم وحياتهم، فالقيم هى موضوع العلوم الإنسانية والطبيعية على السواء؛ حيث تقف وراء كل عمل إنسانى وكل تنظيم اجتماعى واقتصادى وسياسى.

كما أن القيم لها أهمية كبيرة على المستويين الفردى والاجتماعى، فهى تنعكس على سلوك الفرد قولاً وعملاً، كما تنعكس على سلوك الجماعة؛ وفى كل مجتمع تتعدد وتتنوع المهن، ولكى يحدث التقدم فى المجتمع، فلابد أن يلتزم أعضاء كل مهنة بقيم محددة، يؤمن بها أعضاؤها، ويعتزون بها، ويسلكون بمقتضاها، ويعملون على ترسيخها لدى الجدد والقدامى من أعضاء المهنة.

وتعتبر مهنة التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى من أشرف المهن وأعظمها، وتحتل مكانة عظيمة بين المهن، ولها أهمية كبيرة تنبثق من خطورة وأهمية هذه المرحلة، والتى تمثل قاعدة السلم التعليمى، والقاعدة العريضة لإعداد المواطن، حيث لا تقف مهمة المعلم عند حد توصيل المعلومات والمهارات المرتبطة بالمواد الدراسية للتلاميذ، بل تتعدى ذلك إلى غرس القيم والمبادئ والمثل والأخلاقيات الحميدة فى نفوس هؤلاء التلاميذ، والذين يمثلون الحاضر والمستقبل فى آن واحد.

هذا، وتبدو أهمية الدور القيمى الذى يقوم به المعلم، أو دوره كقدوة خاصة فى هذه الآونة التى يمر فيها مجتمعنا بعدد من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية، والتى أثرت بدورها على منظومة القيم لدى أفراد المجتمع، فظهرت قيم جديدة ذات تأثير سالب على سلوكيات الأفراد، واندثرت قيم أصيلة؛ مما جعل الفرد غير قادر على التمييز بين الصواب والخطأ، وضعفت قدرته على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتصارعة قديمها وحديثها، واتضح عجزه عن تطبيق ما قد

يؤمن به من قيم؛ ومن ثم نتج عن ذلك أزمة قيمية امتدت إلى شريحة المعلمين، الأمر الذى يدعو إلى ما يسمى بالتخطيط القيمى.

وعلى الجانب الآخر، فإن المتغيرات المجتمعية قد فرضت على المعلمين، أدواراً ومسئوليات وقيماً مهنية جديدة، يتطلبها عصر المتغيرات، كما فرضت عليهم – أيضاً - غرس وتدعيم هذه القيم فى نفوس التلاميذ لمواجهة تحديات العصر والمشاركة فى صنعه. وبناء على ما سبق، فإن الحاجة تبدو ماسة إلى المراجعة المستمرة لما يسود فى بيئات العمل التربوية من قيم مهنية أصيلة، وخاصة لدى الفئة المنوط بها تكوين جيل المستقبل، وهى: فئة المعلمين وخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى .وعليه هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مستجدات العصر، ومدى تأثيرها على القيم المهنية للمعلمين، ووضع منظومة مقترحة للقيم المهنية اللازمة للمعلمين، والتي يتطلبها عصر المستجدات و المتغيرات، ، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى لتحقيق أهدافها، وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة مقترحة بالقيم المهنية اللازمة للمعلمين فى ضوء مستجدات العصر، وكذلك تقديم مجموعة من المقترحات التى من شأنها أن تسهم فى دعم وتنمية القيم المهنية المرغوبة و اللازمة للمعلمين فى ضوء مستجدات العصر وتحدياته.

الكلمات المفتاحية: القيم، القيم المهنية للمعلمين، مستجدات العصر.

مقدمة:

شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من فلاسفة التربية ومفكريها، باعتبار أن تنمية القيم هي جوهر التربية وغايتها، فالتربية – في تحليلها النهائي – مجهود قيمي مخطط – يستهدف فيما يستهدف – تحليل وتقديم القيم الفردية والمجتمعية والإنسانية وغرسها في أبناء المجتمع صغاراً وكباراً.[1]

فالقيم في كل صورها جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية المنبثقة من الأوضاع الاجتماعية والثقافية المتطورة، ومن نظرة الإنسان إلى خبراته الواسعة بأبعادها التاريخية والمكانية، كما أن القيم لها أهمية كبيرة على المستويين: الفردي، والاجتماعي؛ فهي تنعكس على سلوك الفرد قولاً وعملاً، كما تنعكس على سلوك الجماعة، حيث تمس العلاقات بكافة صورها؛ لذا حظيت دراسة القيم أيضاً باهتمام بالغ من قبل الفلاسفة وعلماء الفكر والسياسة والاقتصاد والتربية، فالقيم من المفاهيم الجوهرية في جميع ميادين الحياة.[2]

وفي كل مجتمع تتعدد وتتنوع المهن، ولكي يحدث التقدم في المجتمع، فلابد أن يلتزم أعضاء كل مهنة بقيم محددة، يؤمن بها أعضاؤها، ويعتزون بها، ويسلكون بمقتضاها، ويعملون على ترسيخها لدى الجدد والقدامى من أعضاء المهنة.[3]

---

(١)زاهر، ضياء الدين (١٩٩٥،أبريل). القيم والمستقبل - دعوة للتأمل. مستقبل التربية العربية، ١ (٢)، ص ١٠.

(٢) مصطفى،على خليل (١٩٨٨). القيم الإسلامية والتربية - دراسة في طبيعية القيم ومصادرها، ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها. المدينة المنورة:مكتبة إبراهيم حلبي، ص ص٣٥ -٣٦.

(٣) الغانم،عبد العزيز (١٩٩٠). أخلاقيات مهنة التعليم معايير لضبط سلوكيات المعلمين. مجلة دراسات الخليج العربي والجزيرة العربية، ١٦ (٦٢)، ص ص ٨٧ – ٨٨.

وبالنظر لمهنة التعليم نجدها تحتل مكانة سامية بين المهن الأخرى، فهي مهنة الرسل والأنبياء، فضلاً عن أنها أساس المهن الأخرى؛ نظراً لأنها تعمد إلى إعداد الثروة البشرية اللازمة لشغل الوظائف المختلفة على النحو الذي يمكنها من تنفيذ الاستراتيجيات والخطط؛ التي من شأنها خدمة المجتمع، وتحقيق تطلعاته وآماله المستقبلية.[1]

وإذا كان لمهنة التعليم بصفة عامة أهمية كبيرة، وتحتل مكانة سامية بين المهن الأخرى، فإن مهنة التعليم في مرحلة التعليم الأساسي تحتل مكانة أسمى تنبثق من أهمية وخطورة مرحلة التعليم الأساسي؛ والتي تمثل قاعدة السلم التعليمي، والقاعدة العريضة لإعداد المواطن، والمرحلة التي يتم خلالها غرس الاتجاهات والعادات والقيم في نفوس الصغار، وتتأهل فيها الملامح الرئيسية لشخصية المواطن، كما أنها تعد الأساس لأية تنمية أو تقدم في المجتمع؛ لذا تحظى مهنة التعليم في هذه المرحلة باهتمام بالغ من قبل المجتمعات المتقدمة، وهذا الاهتمام يشير إلى مدى مسئولية تلك المجتمعات تجاه مستقبل أبنائها، ومدى حرصها على توفير الخدمات التربوية لهم، ومن ثم فإنه من الخطأ الاستهانة بنفوذ المدارس والمدرسين في تلك المرحلة على التكوين الأخلاقي لتلاميذهم؛ حيث إن أي إصلاح مستهدف للأمة، أو

---

(٤) للمزيد أنظر:

- فارس، طه (٢٠١٤). قيم تربوية (المعلم نموذجا). شبكة الألوكة، ص ص١٠٢ -١٠٣
- عطيه، عماد محمد (١٩٩٩، ديسمبر). تصور مقترح لميثاق أخلاقي لإعداد المعلم لمهنة التعليم. مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، (١٣)، ص ١٤٣.
- المحروقي، ماجد بن ناصر (٢٠٠٩). أخلاقيات المهنة مفهومها وأهميتها. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، ص ٢.

أي تعديل لمسارها بغية تقدمها، إنما ينطلق من البصمات التي يتركها معلم مرحلة التعليم الأساسى على سلوكيات تلاميذه وعقولهم وشخصياتهم.(١)

حيث لا تقف مهمة المعلم عند حد توصيله للمعلومات واكسابه للمهارات المرتبطة بالمواد الدراسية للتلاميذ، بل تتعدى ذلك إلى غرس القيم (٢) والمبادئ والمثل والأخلاقيات الحميدة في نفوس هؤلاء التلاميذ، والذين يمثلون الحاضر والمستقبل في آن واحد. (٣)

هذا، وتبدو أهمية الدور القيمي الذي يقوم به المعلم، وخاصة في هذه الآونة التي يمر فيها مجتمعنا العربى والمصري – باعتباره جزءاً من المجتمع العالمي – بعدد من المستجدات و المتغيرات الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والفكرية والتكنولوجية، والتي أثرت بدورها على منظومة القيم لدى أفراد المجتمع، فظهرت قيم جديدة ذات تأثير سالب على سلوكيات الأفراد، واندثرت قيم أصيلة؛ مما جعل الفرد غير قادر على التمييز بين الصواب والخطأ، وضعفت قدرته على الانتقاء

---

(١) للمزيد أنظر:

- اسماعيل، محمد المري، والفرا، فاروق (١٩٩٢، يوليو). الكفاءات التربوية العامة لمعلم المرحلة الابتدائية في ضوء آراء المعلمين والموجهين وأساتذة كليات التربية، وعلاقتها ببعض المتغيرات.مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٧ (١٨)، ص ص ٣٧٩ – ٣٨٠.

-متولى،مصطفى محمد (١٩٩٣). مقياس مهنية التعليم. حولية كلية التربية، جامعة قطر، ١٠ (١٠)، ص ص ٢٦٠ – ٢٦١.

(٦)Brady,Laurie (2011).Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. Australian Journal of Teacher Education, 36(2),pp.2-3.

(٣) بشاى، شنوده حسب الله (١٩٩٣، يناير). الاتجاهات النفسية والتربوية لطلاب شعبة التعليم الابتدائي نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي.مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١ (٩)، ص ٥٢.

والاختيار من بين القيم المتصارعة: قديمها، وحديثها، واتضح عجزه عن تطبيق ما قد يؤمن به من قيم. ومن ثم نتج عن ذلك أزمة قيمية.[1]

وقد امتدت هذه الأزمة القيمية إلى المعلم باعتباره عضواً في ذلك المجتمع، حيث لم تكن شريحة المعلمين بعيدة عن هذا التفسخ القيمي وتلك الأزمة القيمية والتي أشارت إليها العديد من الدراسات منها: دراسة "**فيصل الراوي**" حيث أشارت إلى: وجود ضعف في تمسك المعلمين بقيم التعامل مع التلاميذ، بالإضافة إلى وجود قدر ضئيل من القيم الدينية لديهم.[2]

وفي هذا الصدد أيضاً أشارت "**إحدى الدراسات**" إلى: وجود أزمة قيمية لدى المعلمين أدت إلى ضعف تمسكهم بالقيم المهنية في عملهم، مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية، ومن مظاهر هذه الأزمة القيمية: إقدام بعض المعلمين على إعطاء دروس خصوصية للتلاميذ، وتلاعب بعض المعلمين بدرجات التلاميذ من خلال دفتر أعمال السنة، ومخالفة الضمير المهني، وإفشاء سرية الامتحانات طمعاً في مزيد من المال، وضعف العلاقات الإنسانية بين بعض المعلمين وبعض، والتنافس فيما بينهم للفوز بأكبر عدد من التلاميذ؛ لإعطائهم دروساً خصوصية.[3]

كما أكد "**تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا في دورته العشرين**" على: وجود أزمة قيمية منتشرة بين مجتمع المعلمين في ظل المتغيرات، وذكر التقرير أنه في ظل المتغيرات التي يمر بها المجتمع، صار اهتمام كثير من

---

(١) زاهر، ضياء الدين (١٩٨٤). القيم في العملية التربوية. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي، ص ص ٧ – ٨.

(٢) طايع، فيصل الراوي (١٩٨٩، مارس). القيم الأخلاقية للمعلمين – دراسة ميدانية. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة أسيوط، (٤)، ص ص ٥٣٩ – ٥٤٢ (بتصرف).

(٣) الشناوى، أحمد محمد (٢٠٠٠، يناير). أزمة المعلم وكليات التربية – دراسة تحليلية وميدانية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، (١)، ص ص ٢١ – ٢٢.

المعلمين منصباً على تلقين المعارف وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات، وعلى الانتهاء من شرح المقررات في أقرب وقت، وتوجه اهتمام عدد من المعلمين إلى الدروس الخصوصية، مما حد من مجرد وجودهم داخل المدرسة، وأصبحت النتيجة غياب الممارسة التربوية.(١)

وعلى الجانب الآخر، فإن المتغيرات المجتمعية الثقافية والعلمية، والاقتصادية والتقنية قد فرضت على المعلمين بصفة عامة ومعلمي مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة أدواراً ومسئوليات وقيماً مهنية جديدة يتطلبها عصر المتغيرات(٢)، كما فرضت عليهم – أيضاً – غرس وتدعيم هذه القيم الجديدة في نفوس التلاميذ؛ وذلك لمواجهة تحديات العصر والمشاركة في صنعه.

وعليه، فقد باتت الحاجة ماسة إلى تربية من نوع جديد – تربية قيمية – تربية تليق بعصرنا وأهم ما يميزها هو: أن تشعر الإنسان بأن مهمته – بوصفه إنساناً – هي: الاسهام في إيجاد العالم إيجاداً متواصلاً مستمراً، وبعث الخلق الإبداعي الجديد كل الجِدة، وإشعاره بأن كل فعل يؤديه لا يكون إنسانياً تماماً، ولا يبلغه ذروة حياته إلا إذا تحصل له الخلق الإبداعي.(٣)

---

(١) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة.(١٩٩٢ -١٩٩٣). تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا. تأصيل القيم الدينية في نفوس الطلاب، الدورة العشرون، القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ص ١٣١.

(١٢)The General Teaching Council for Scotland (2012, December). Driving forward Professional Standards for Teachers,The Standard for Career-Long Professional Learning: Supporting the development of teacher Professional Learning,Scotland,p.

(٣) حسين، محمود عطا (٢٠٠١).القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في دول الخليج العربية "الواقع... دليل المعلم".الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص ٨١.

وعلى ذلك فإنه إذا ما تم بناء تصور لإطار قيمي يحرص المعلم على التمسك به، بحيث يعظم هذا الإطار من العمل ومعناه وقيمه، كما يعظم من العلم وخاصة في عصر المتغيرات؛ فإن هذا يمكن أن يسهم في تكوين القدرات الإبداعية، وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع على أيدي هؤلاء الناشئة والذين هم عماد المستقبل وغرس هؤلاء المعلمين.

مشكلة البحث:

يتضح مما سبق وجود أزمة قيمية لدى بعض المعلمين تنعكس سلباً على العملية التعليمية، ومن ثم عدم تحقيقها لأهدافها في تكوين الشخصية المتكاملة المتوازنة، والتي تعد أساساً للنهوض بمستقبل المجتمع، خاصة وأن مجتمعنا يمر الآن بتغيرات عديدة ومتلاحقة تؤثر على البناء الثقافي والتشكيل القيمي للإنسان المعاصر.

ومن هنا تتضح مشكلة البحث في التغير الذي طرأ على القيم السائدة في المجتمع المصري بصفة عامة، ولدى فئة محددة تهتم بها هذه الدراسة وهي معلمي مرحلة التعليم الأساسي بصفة خاصة، وقد نتج ذلك التغير عن عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية وتعليمية عالمية ومحلية، مما يتطلب دراسة القيم المهنية لدى معلمي تلك المرحلة والكشف عن القيم اللازمة لهم في عصر المستجدات والمتغيرات؛ وذلك بهدف دعم وتنمية القيم المهنية المرغوبة،والتي تمكنهم من أداء عملهم بالصورة الصحيحة، وعلى أكمل وجه، ومحاولة تهيئة كافة الظروف والإمكانات للتخلي عن القيم غير المرغوبة التي تؤثر – سلباً – على أدائهم لأعمالهم المنوطة بهم.

وتتطلب دراسة هذه المشكلة طرح التساؤلات التالية:

١. ما تأثير مستجدات العصر على القيم المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي؟

٢. ما القيم المهنية المرغوبة و اللازمة للمعلمين والتي تتطلبها مستجدات العصر؟

٣. ما التصور المقترح لدعم وتنمية القيم المهنية لدى معلمي التعليم الأساسى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على أهم مستجدات العصر، ومدى تأثيرها على القيم المهنية لمعلم التعليم الأساسى.

٢. وضع منظومة مقترحة للقيم المهنية التي ينبغي توافرها لدى معلمي التعليم الأساسى، والتي يتطلبها عصر المستجدات والمتغيرات.

٣. وضع تصور مقترح لدعم وتنمية القيم المهنية المرغوبة لدى معلمي التعليم الأساسى.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من:

١. أهمية مرحلة التعليم الأساسى التي يؤثر فيها المعلم بقيمه وسلوكه، على التلاميذ، فهذه المرحلة من السلم التعليمي تحمل مسئولية خاصة، إذ أن من خلالها يتم وضع أسس أي بناء تربوي قومي، يرجى ترجمته إلى سلوكيات لدى المواطنين، وفي هذه المرحلة يتم وضع اللبنات الأولى للمفاهيم والقيم والعادات والاتجاهات، وتتكون الميول، وربما تظهر الاستعدادات من خلال المواقف التربوية التي يمر بها الطفل ويتيحهاالمعلم له.(١)

---

(١) طه، راضي عبد المجيد، وعلى، عبد الحي محمد (٢٠٠٣،أكتوبر). مدى التزام المعلمين العرب بميثاق شرف المعلم العربي – دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٣ (٥٥)، ص ٣١٩.

٢. أهمية الدور القيمي الذي يقوم به المعلم(١) في عصر المتغيرات والتحديات والتي أدت إلى انتشار قيم أصيلة والإتيان بقيم جديدة، على المعلم أن يواكبها بما لا يتنافى مع قيمة الأصيلة، ويستطيع أن يغرس هذه القيم في نفوس تلاميذه.

٣. أهمية دراسة القيم المهنية لدى معلمي التعليم الأساسى والتي تعتبر أساساً من أسس تقويم سلوك هؤلاء المعلمين.

٤. مساعدتها للمسئولين عن تطوير كليات التربية على الاستفادة منها في تفعيل برامج إعداد معلم التعليم الأساسى.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والذي يفيد في رصد المستجدات والمتغيرات المجتمعية المعاصرة؛ والتي تؤثر على منظومة القيم المهنية لدى المعلمين، وكذلك الكشف عن القيم المهنية المرغوبة لدى معلمي التعليم الأساسى في ضوء هذه المستجدات.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على دراسة القيم المهنية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسى في ضوء المستجدات والمتغيرات التي يمر بها المجتمع، وانحصرت هذه القيم في خمسة محاور أساسية: تتضمن: ٢٩ قيمة فرعية.

---

(١٥)Veugelers,Wiel (2008, August 24-27). Moral Values in Teacher Education, paper presented at the 1st Symposium on Moral and Democratic Education, Florina,Greece,pp1-2 .

مصطلحات البحث:

ارتكز البحث الحالي على المصطلحات التالية:

١ - القيم:

وتعرف القيم بأنها" الأحكام التى يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات فى ضوء تقديره لها من خلال التفاعل بين الفرد ومعارفه وخبراته، وبين ممثلى الإطار الحضارى الذى يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف"[(١)]

٢ - القيم المهنية للمعلمين:

وتعرف بأنها "الغايات والأهداف والمعايير والسلوكيات التربوية المرغوبة التى تتضمنها سياسة التعليم وأهدافها المرحلية "[(٢)]

وتتبني الباحثة تعريف القيم المهنية للمعلمين – إجرائياً – بأنها: "مجموعة من المعايير والموجهات السلوكية التي تتطلبها طبيعة مهنة التعليم في مرحلة التعليم الأساسى، والمتفق عليها من قبل المعلمين والتربويين لتحديد السلوك الذي تقتضيه مسئوليات وأدوار المهنة ذاتها، وبما يتواكب مع المستجدات و المتغيرات التي يمر بها المجتمع العربى والمصري المعاصر".[(٣)]

---

(١) خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٢،أبريل).ارتقاء القيم - دراسة نفسية.سلسلة عالم المعرفة،(١٦٠)، الكويت:المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ص٥١.

(٢) الحسين،إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية أساليب بناء القيم التربوية لدى معلمى المرحلة الابتدائية (دراسة شبه تجريبية).رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ١٣.

(٣) السيد،هناء شحات (٢٠٠٦). القيم المهنية السائدة لدى معلمي التعليم الابتدائي في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة "دراسة تقويمية". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها،مصر، ص ١٨.

٣ - **مستجدات العصر:**

ويقصد بها: مجموعة المستجدات والمتغيرات العالمية التي تؤثر على المجتمع العالمي بصفة عامة وعلى المجتمع العربى والمصرى بصفة خاصة، وكان لها انعكاساتها الواضحة، على القيم المهنية والأدوار المهنية للمعلمين بصفة خاصة.

خطوات السير في البحث:

تطورت خطة البحث على النحو التالي:

أولاً: القيم المهنية لدى معلمي التعليم الأساسى: الماهية والتصنيفات.

ثانياً: مستجدات العصر، وانعكاساتها على القيم المهنية لمعلمى التعليم الأساسى.

ثالثاً: منظومة مقترحة للقيم المهنية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسى في ضوء مستجدات العصر.

رابعاً: تصور مقترح لدعم وتنمية القيم المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسى بما يمكنهم من أداء عملهم بالصورة الصحيحة وعلى أكمل وجه.

أولاً: القيم المهنية لدى المعلمين: "الماهية والتصنيفات":

لا شك أن دراسة منظومة القيم السائدة داخل أي مجتمع – وبخاصة القيم المهنية – تعكس بقوة مدى تقدمه، أو تخلفه مع إمكانية التعرف على مسار عملية التغيير داخل المجتمع، ووضع تصورات مستقبلية تحقق التوجيه الأفضل لعملية التنمية الشاملة.

وبالنظر إلى واقعنا التعليمي، وحاجة مجتمعنا العربى إلى التنمية الشاملة؛ بما تحتاجه هذه العملية من إعداد لكوادر العمل اللازمة للقيام بعمليات الإنتاج، كانت هناك ضرورة ملحة للاهتمام بدراسة القيم المهنية للمعلمين داخل المؤسسات

التربوية باعتبارهم المعنيين بتكوين هذه الكوادر؛ التي تستوجبها عملية تحديث المجتمع.

وسوف تسير الدراسة – هنا – وفقاً لعدة محاور رئيسة تتمثل فيما يلي:

١ - مفهوم القيم المهنية:

تتعدد وتتباين رؤي ووجهات نظر الباحثين والمنظرين بشأن تحديد مفهوم للقيم المهنية بعامة، فيعرفها البعض بأنها: "ميل الأفراد لأن يستجيبوا بالإيجاب لمواقف المهنة التي تشبع حاجاتهم وميولهم".[١]

كما يمكن فهم القيم المهنية على أنها "درجة الأهمية المعطاة بصفة شخصية للسلوك والتصرف المثالي، والتي لها علاقة بمجال العمل وأنشطته".[٢]

كما يعرفها البعض بأنها: "مجموعة من الموجهات السلوكية التي تحدد سلوك الفرد داخل عمله، أو ما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه، وهذه القيم في مجموعها، ما هي إلا انعكاس لما في المجتمع من قيم اجتماعية واقتصادية وسياسية، وغيرها.[٣]

---

(1)Crozier, Sharon and Droval, Cynthida (2002). The Relational Career Values of Post – Secondary Women Students. The Canadian Journal of Career Development, 7(1), P. 9.

(2)Knoop, Robert (1994). Work Values and Job Satisfaction. Journal of Psychology, 128(6), P. 690.

(٣) المحادين، حسين طه (٢٠٠٢). قيم العمل – دراسة سوسيولوجيةجيلية في المجتمع الأردني. بيروت: دار الكنوز الأدبية، ص ٣٢.

ويعرفها البعض بأنها: "مجموعة المبادئ أو القواعدد الأخلاقية؛ التي تحكم وترشد السلوك الاخلاقي في المجتمع، وداخل محيط العمل.[١]

كما يعرفها البعض بأنها: "مجموعة المبادئ والمعايير التي تعتبر أساساً لسلوك أفراد المهنة المستحبة؛ والتي يتعهد أفراد المهنة بالتزامها".[٢]

هذا، وتتناول أخلاقيات المهنة أو الوظيفة العامة المبادئ والمفاهيم السلوكية؛ التي يتعين أن ينتجها الموظف أثناء أدائه لواجبات عمله.

كما تعرف قيم وأخلاقيات المهنة بأنها: "القواعد المتعلقة بالاتجاهات السلوكية الخيرة للموظف العام"،[٣]

ويعرفها البعض بأنها: "معتقدات الفرد عما يعتبره مهماً في العمل، وأن هذه المعتقدات تتكون لدى الفرد، وتؤثر على اختيار الفرد لمهنته واستمراره فيها وغطائها لواجبه تجاهها، ويكون الفرد مستعداً لدعمها على العموم.[٤]

وبناء على ما سبق، وبنظرة فاحصة لتعريفات القيم المهنية يتضح مدى اختلاف هذه التعريفات باختلاف الباحثين والمنظرين حول هذا الموضوع، ولكن هناك قاسماً مشتركاً بين معظم هذه التعريفات، ويتمثل هذا القاسم المشترك في أن مفهوم القيم المهنية يعد مفهوماً دينامياً، نظراً لارتباطها بالواقع الاجتماعي حيث يشكل نسق القيم المهنية لدى الفرد اتجاهاته الدالة على مركزية هذا النسق،

---

(١) بدران، أمية فارس، وحوسة، هيفاء راسم (٢٠٠٠). دراسات في قوانين المهنة وآدابها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ص ٩٤.

(٢) الشيخلى، عبد القادر (١٩٩٩).أخلاقيات الوظيفة العامة. عمان: دار مجدلاوي للنشر، ص ٣١.

(٣) المرجع السابق، ص ص ١٥ – ١٦.

(4)Halstead J., Mark and Monica, J. Taylor (1996). Values in Education and Education in Values. London: Falmer, P. 6.

كما يحدد توجهات الأفراد في مجال العمل، ومن ثم تعكس منظومة القيم المهنية لدى الفرد الاهتمامات والتفضيلات المرغوب فيها في محيط العمل، والواجبات والالتزامات الأخلاقية التي يتطلبها العمل.

وهكذا يتضح مما سبق أن أية مهنة لابد لها من قواعد ومبادئ ومعايير تنظم العاملين فيها، وكشأن أية مهنة؛ فإن مهنة التعليم هي الأخرى ينطبق عليها هذا الشرط، حيث إن لها من القيم والاخلاقيات والمبادئ واللوائح ما ينظم العمل فيها، ومن ثم فإن خروج المعلم على هذه المبادئ والمعايير يعرضه للمساءلة، بالإضافة إلى تدميره لمستقبل هذا المجتمع بافتقاده لتلك القيم والاخلاقيات المهنية.

٢ - مفهوم القيم المهنية لدى المعلمين:

تتعدد رؤى الباحثين التربويين الذين تصدوا لتحديد مفهوم القيم المهنية لدى المعلمين، فقد عرفها البعض بأنها: "مجموعة المبادئ والمعتقدات الاساسية، والمثل العليا، والمعايير التي تعمل كموجهات عامة للسلوك [١]، أو كنقاط مرجعية في اتخاذ القرارات، أو تقييم المعتقدات أو العمل، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتكامل الشخصي، والهوية الشخصية للمعلم".[٢]

وقد أشارت "إحدى الدراسات" إلى أن أخلاقيات مهنة التعليم لدى المعلمين تعني: "مجموعة القواعد والأصول المتعارف عليها عند المعلمين؛ والتي تستلزم منهم

---

(٢٦) Ministry of Education and Employment (2012). Teachers Code of Ethics and practice. The Council for the Teaching profession in Malta, p.9 ،.

(٢) الطنطاوى، أحمد عاصم (١٩٩١،يونيو). أخلاقيات مهنة التعليم كما تبدو من ميثاق شرف المعلم العربي – دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (١٢ ب)، ص ٧٧.

سلوكاً معيناً قائماً على الالتزام بها بحيث يكون مراعاتها محافظة على المهنة وشرفها، والإخلال بها يعد خروجاً عليها.[١]

هذا، وتعرف أيضاً بأنها: "مجموعة القواعد الأخلاقية التي تحدد وسلوك المعلم أثناء عمله، والتي يلتزم بها، وذلك من خلال قيامه بأدواره المهنية بالشكل العصري الذي يتجه نحو المشاركة النابعة من عضويته في المجتمع، وتواجده بين زملائه وتلاميذه، وغير ذلك من المتطلبات التي تحيط بعمله ومهنته في المستقبل.[٢]

وتعرف أيضاً بأنها: "مجموعة الأحكام التقويمية أو المعيارية التي توافق رغبة داخل المعلم وتكتسب من خلال التفاعل الديناميكي له مع واقعه التعليمي وبيئته، وتتجسد في سلوكياته العملية أو اللفظية تجاه تلاميذه وزملائه ومجتمعه".[٣]

كما عرف البعض قيم وأخلاقيات مهنة التدريس بأنها: "مجموعة مبادئ ملزمة للمعلمين ونابعة من دستور أخلاقي تحدده ممارسات المهنة، ومتطلباتها وأدوار العاملين فيها، وتتطلب التزاماً واسع المدى وممتداً في كل مواقف الحياة، يحميه

---

(١) عطيه، عماد محمد، (١٩٩٩). تصور مقترح لميثاق أخلاقي لإعداد المعلم لمهنة التعليم. مرجع سابق، ص ١٤٨.

(2) SchangTe. Ming (2002). The Study of Elementary School Teachers' Work Values and Job Satisfaction. Ed.D. Thesis, Spalding University.

(٣) أنظر:

1. Davis, M. (1999). Ethics and the University Professional Ethics. London: Routledge, PP. 24 – 27.

   Pryzwansky, Walter B. and Wendt, Robert (1999). Professional and Ethical Issues in Psychology: Foundation of Practice. New York: Norton Company, P. 283.

التـزام آخـر بقـيم وأخلاقيـات الحيـاة الشخصـية للمعلـم وقيمـه المجتمعيـة وخبراتـه الخاصة.[1]

هـذا، ويـرى الـبعض أن قيم العمـل التدريسـي تعني: "مـا يسـلكه المعلم مـن تصرفات، أو تلك المعايير التي يتوقع منه الآخرون أن يسلك في ضوئها.[2]

ونخلص من العرض السابق لتعريفات القيم المهنية للمعلمين، أنه يمكن النظر إليها باعتبارها:

١. معتقدات المعلم.

٢. قواعد أخلاقية وموجهات لسلوك المعلم في المواقف المختلفة.

٣. أحكام معيارية والتزامات مهنية ينبغي أن يسلك المعلم في ضوئها.

٤. اتجاهات عامة لدى المعلم نحو مهنته.

٥. مبادئ خلقية ومعايير تتطلبها طبيعة مهنة التعليم.

وبنظـرة فاحصـة للتعريفـات الخاصـة بـالقيم المهنيـة للمعلمـين يتضـح مـدى تباينها بتباين الباحثين والتربويين، ولكـن تتفق هـذه التعريفـات في معظمهـا علـى أن القيم المهنية لدى المعلمين هـي: مجموعة المبادئ والمثل العليا الـتي توجـه سـلوك المعلـم؛ وهـي الإطار المرجعي الـذي يحتكم إليـه المعلـم عنـد اتخـاذ أي قـرار يـرتبط بعملـه في مهنة التعليم.

---

(١) الخباز، جمال محمود، وعيسى، ثروت عبدالحميد (٢٠٠٤، أبريل). قيم العمل المتحققة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في إطار مدخل الثقافة التنظيمية "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ١٤ (٥٧)، ص١١٧.

(2)Furniss, J. Markel (1993). Teaching Ethics in High School. Clearing House, 66 (6), P.327.

وانطلاقاً مما تم عرضه من تعريفات للقيم المهنية بوجه عام، والقيم المهنية للمعلمين بوجه خاص، **فإن الباحثة تعرف القيم المهنية للمعلمين بأنها**:مجموعة من المعايير الاخلاقية والموجهات السلوكية؛ التي تتطلبها طبيعة مهنة التعليم، والمتفق عليها من قبل المعلمين والتربويين لتحديد السلوك الذي تقتضيه مسئوليات وأدوار المهنة ذاتها؛ وبما يتواكب مع المستجدات والمتغيرات التي يمر بها مجتمعنا العربى والمصري المعاصر.

٣ - أهمية القيم المهنية لدى المعلمين:

تكمن أهمية القيم المهنية للمعلمين فيما يلي:

- تساعد القيم المهنية المعلمين في اتخاذ القرار المناسب؛ الذي يحقق مصلحة التلاميذ.(١)
- تعد القيم المهنية بمثابة مبادئ موجهة لسلوكيات المعلمين.(٢)
- تعد القيم المهنية مهمة، وخاصة لدى المعلمين الجدد، حيث تكون بمثابة حافز لهم على مواصلة العمل وتحقيق المزيد من الرضا الوظيفي والاستقرار الاجتماعي، وتكوين علاقات اجتماعية وطيدة داخل المدرسة.(٣)
- القيم المهنية لدى المعلمين تشعرهم بالراحة والحماية والأمان، وتكسبهم قدراً من الاستقلال والحرية، وتقدم له مزيداً من التفويض والتحفيز والقيادة،

(1)Ros, Maria, et.al (1999, Jan). Basic Individual Values: work Values, and the Meaning of work. Applied Psychology: An International Review, 48(1), P.49.

(2)Griofa,M,Ruairc,T. (2012, May 28).Code of Professional Conduct for Teachers.The Teaching Council,2nd Edition,Ireland, p.4.

(3)Walker, Melissa (1997).Longitudinal analysis of values from1973 to 1994: implications for School leaders. Ph.D Thesis, Texas University.

وتساعدهم في عملية صنع القرار.[1] وهي بذلك تسهم في تحقيق الأفعال الخيرة لديهم سواء عند تعاملهم مع زملائهم، أو رؤسائهم أو تلاميذهم.[2]

- تؤدي القيم دوراً إيجابياً في توجيه أنماط السلوك الاجتماعي لدى المعلمين فهي تمثل بالنسبة لهم أهدافاً ذات قيمة عالية ومعايير ترشدهم إلى السلوك الإيجابي، كما تسهم بدور لهم في تحديد واجبات وأدوار المعلمين الأخلاقية والتربوية والاجتماعية تجاه طلابهم وزملائهم ومجتمعهم.[3]
- للقيم المهنية للمعلمين دور مهم في الحفاظ على ميثاق شرف المعلم، وكذلك الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم، ومن ثم فهي تعد وسيلة لتقويم سلوك المعلمين في مجال العمل، كما أنها تحافظ على البناء الاجتماعي والهيكل الوظيفي للمعلمين وتشكيله بطابع مميز.[4] وهنا يتضح الدور الوظيفي للقيم المرتبطة بمهنة التعليم في مجال الضبط الاجتماعي.

---

(١) تقى، علي عبدالمحسن، ورفاعى، فيصل الراوي (٢٠٠١، أبريل). التربية الاخلاقية لدى المعلمين الكويتين - دراسة تطبيقية. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، (٢)، ص١١٨.

(٢) عبد الرحمن، هاشم فتح الله (١٩٩٢). دور كليات التربية في تنمية وتدعيم بعض القيم لدى طلابها. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ص١٢٩.

(٣) رفاعى، فيصل الراوي (١٩٩٠، يوليو). بعض جوانب الحرية لدى المعلمين وتطبيقاتها التربوية. المجلة التربوية، مجلة تربية سوهاج، ٢ (١٥)، ص٦٦٧.

(4) Dorsey, A.G. (1997). A Teacher Education Ethics: Initiative, Collaborative Response to Professional Need. Journal of Teacher Education, 48(4), P. 271.

- كما تمثل القيم المهنية للمعلمين سياج حماية من أي مخاطر أو إغراءات، وإطاراً مرجعياً يحدد المسئوليات والالتزامات، ومعيناً على مواجهة التحديات والأزمات.[1]
- تساعد القيم المهنية المعلم في حل النزاعات والصراعات التي تنشب في محيط العمل، حيث يصبح للبُعد الأخلاقي أهميته عندما يواجه المعلم صراعاً في مهنته، يستلزم منه اتخاذ قرار ما، والوصول إلى حلول نابعة من دستور أخلاقي يلتزم به المعلمون.[2]
- تمسك المعلم بقيم وأخلاقيات مهنة التدريس يسهم في تنمية وتطوير المهنة ذاتها.
- كما أن توافر أخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين يساعدهم في تكوين الضمير المهني الذي يضبط ممارساتهم داخل المدرسة، مما يكون له أثره في تكوين مناخ خلقي جيد، ويقلل من السلوكيات السيئة التي تصدر من المعلمين داخل الفصل الدراسي، أو داخل المدرسة.
- تمسك المعلمين بالقيم المهنية يجعل منهم قدوة، ومثلاً أعلى لطلابهم وفي هذا الصدد ركز "توماس"(Thomas, 1997) على مسئولية المعلم الأخلاقية؛ والتي يؤديها بشكل غير مباشر في أثناء تدريسه، من خلال غرس القيم الأخلاقية المتضمنة في مادته العلمية، حيث إن مجرد نية نقل المعارف ينطوي – بالضرورة – على نقل للقيم، وهو ما ينبغي أن يحرص عليه المعلم، ويبذل جهده لتحقيق

(1)Tirri, Kirsi (1999). Teachers, Perceptions of Moral Dilemmas at school. Journal of Moral Education, 28(7), P. 31.

(٢) السيد، عبدالفتاح جودة (٢٠٠٠). تصور مقترح لدور كليات التربية في تكوين أخلاقيات مهنة التدريس لدى طلابها في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ص ص ١٥٣ -١٥٥.

التوازن فيه؛[1] وذلك من خلال تمسكه – هو أولاً – بهذه القيم حتى يستطيع غرسها في متعلميه؛ "لأن فاقد الشيء لا يعطيه".

وترى "كامبل"(Campell, 2000): إن التدريس نشاط أخلاقي أكثر منه ممارسة مهنية، وأن التحدي الحقيقي الذي يواجه المعلمين هو حاجتهم إلى لائحة أخلاقية متواصلة مع واقع العمل، وقدرتهم على فهم وتفسير وتطبيق هذه اللائحة عملياً، من خلال غرسها في نفوس المتعلمين.[٢]

كما يؤكد "ولكر وبليزك" (Walker, Blizek) على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم القدوة في نمو الاتجاه الأخلاقي للطفل، من منطلق أن القيم التي يتمسك بها المعلم داخل الفصل الدراسي، وداخل المدرسة تنعكس على سلوكياته التي يقلدها ويحاكيها الأطفال، وكذلك تنعكس على تفاعلاته اليومية داخل وخارج الفصل المدرسي سواء مع تلاميذه أو زملائه أو رؤسائه أو غيرهم، وبمعنى آخر: ستؤثر قيم المعلمين على سلوكياتهم داخل وخارج الحجرة الدراسية، وستؤثر بدورها على قيم الأطفال.[٣]

(1)Thomas, F. (1997). Ethics of Character, The Teacher as Moral Agent. Educational Administration Abstracts, 32(4), P.435.

(2)Campell, E. (2000). Professional Ethics in Teaching Towards the Development of acode of Practice. Cambridge Journal of Education, 30(2), P.203.

(٣) للمزيد أنظر:

-Walker, Melissa Elizabeth (1997). Longitudinal Analysis of Values from 1973 to 1994: Implications for School Leaders. Unpublished Ph. D. Thesis, Texas University.

-Blizek, W. (2000). Ethics and Educational Community.Studies in Philosophy& Education, 19(3), P241.

وهكذا يتضح مما سبق مدى أهمية القيم المهنية للمعلمين فهي بمثابة إطار أخلاقي يوضح لهم حدود الصواب والخطأ في السلوك، ويدعم العلاقات الإنسانية بينهم وبين تلاميذهم وزملائهم ورؤسائهم، كما أنه يوضح لهم الهدف من عملهم، وبمثابة محك لتقويم سلوكهم، وحافز قوي للسلوك الإيجابي في العمل التدريسي.

٤ - مصادر – اشتقاق – تكوين القيم المهنية لدى المعلمين:

تتعدد المصادر التي يستقي منها المعلمون قيمهم، ويمكن النظر إليها – رغم تعددها – نظرة شاملة إذ أنها تتداخل مع بعضها، وتتكامل فيما بينها، بحيث لا يمكن تحديد أهمية أو أولوية مصدر دون الآخر، ولكنها في مجموعها تسهم في تكوين منظومة القيم المهنية لدى المعلمين.

وتتمثل أهم هذه المصادر فيما يلي:

أ - الدين:

لا شك أن الدين يعد المصدر الرئيسي للقيم بصفة عامة، والقيم المهنية وقيم العمل بصفة خاصة، والدليل على ذلك أن الإسلام قد اهتم بموضوع العمل والأخلاق، وحظى ذلك بمكانة عالية في نصوصه المتعددة في القرآن الكريم والسنة المطهرة.

وفي هذا الصدد قد أشارت "إحدى الدراسات" إلى أن الدين يعد المصدر الأهم في تكوين القيم في النفوس، وتمكينها من الرسوخ في المجتمع، وأنه كلما ارتقت المعرفة بحقيقة الدين ارتقت معها مفاهيم القيم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مكانة الدين في النفوس، وتأثير العقيدة في السلوك مما يكون له أثره

على قيم الفرد، [1] كما أن القيم الدينية التي يتمسك بها الفرد العامل يمكن أن تؤدي دوراً مهماً، حيث يمكن اعتبارها مصدراً لصنع واتخاذ قرارات مهمة تتضمن القرارات المرتبطة بالعمل. [2]

ولا شك أن الناظر في الدين الإسلامي – عن مكانة العمل وأخلاقيات العمال – يجده خير دين، يقدم خير بناء لهذه الأخلاقيات، ويقيمها على الأسس العلمية السليمة والمضمونة بما له من نظرة متميزة متكاملة الملامح؛ ترفع من شأن العمل، وتسمو بأخلاقيات العمال في كل المجالات وبخاصة أخلاقيات العاملين بمهنة التعليم، تلك المهنة التي وصفت بأنها مهنة الأنبياء والمرسلين، ولذا، فإن الدين الإسلامي – بنصه القرآني، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم - يعد خير هدى للمعلمين، وكما يعد مصدراً يستقي منه المعلمون قيمهم؛ حتى يكونوا قدوة لمتعلميهم، وبذلك يقومون بأداء الرسالة المقدسة الملقاة على كواهلهم، رسالة التربية والتعليم، وغرس المثل، والفضائل في الجيل المقبل.

ب - المجتمع:

إذا كان الدين هو المصدر الرئيسي لاشتقاق القيم المهنية، فإن ما يدعو له الدين يأخذ به أفراد المجتمع والعاملون في كل قطاعات العمل والإنتاج، كما أن ما يفرزه التطور الاجتماعي من مبادئ أخلاقية تكون ملزمة للمجتمع.

---

(١) النبهان، محمد فاروق (٢٠٠١،٢٦ - ٢٨أبريل). أثر القيم الدينية في استقرار الأسرة في المجتمعات الإسلامية في: أزمة القيم ودور الأسرة في تطور المجتمع المعاصر. سلسلة الدورات، الدورة الربيعية، الرباط: مطبعة المعارف الجديدة، ص٢٠٧.

(2) Browne, Lavonne (2002, Jun).on Faith and Work: The Relationship between Religiosity and Work Values. Dissertation Abstracts International, PP. 1 – 24.

وعلى هذا فالمجتمع يعد أحد المصادر الهامة في اشتقاق القيم بصفة عامة، ومن بينها القيم المهنية. فالقيم والمبادئ هي – في طبيعتها وأهدافها - أساسيات أي مجتمع، ولا يفترض وجود مجتمع ما دون هذه الأساسيات، فلكل مجتمع قيمه وأخلاقياته التي تختلف باختلاف الأزمنة والأمكنة، كما أنها تتغير تبعاً لتغير المجتمع.(1)

كما أن المجتمع – بما يحدث فيه من تغيرات وتطورات – يعد مصدراً يستقي منه المعلمون قيمهم الأصيلة، وقيمهم الجديدة؛ التي تفرضها المتغيرات المتسارعة وبخاصة القيم الإيجابية، والتي يكسبوها بدورهم للأجيال المقبلة.

ج - مؤسسات إعداد المعلمين:

إن المؤسسة التعليمية المعنية بتخريج المعلمين تعد مصدراً يستقي منه المعلمون قيمهم، فالمؤسسة كيان قائم يتفاعل مع البيئة الخارجية، ولها حياتها الداخلية الخاصة بها، وكما أن أية مؤسسة تتأثر بالنظام الأخلاقي والقيمي للمجتمع، فإن المؤسسة التعليمية المعنية بتكوين المعلمين – كليات التربية – شأنها شأن كل المؤسسات والهيئات الموجودة في المجتمع تتأثر بالنظام القيمي السائد في المجتمع بالإضافة إلى أن لها أخلاقياتها المهنية الخاصة بها.

ولذا فالاهتمام بالمناخ السائد لتكوين المعلم داخل كليات التربية يعتبر جزءاً أساسياً ومحورياً في تكوين أخلاقيات مهنة التدريس، فالمناخ التنظيمي الجيد، والعلاقات الإنسانية التي تقوم على الاحترام المتبادل والسلوكيات الراقية بين العناصر البشرية للنظام، والبرنامج التعليمي الجيد الذي يقوم على احترام المتعلم

(1) الشيخلى، عبد القادر (١٩٩٩). أخلاقيات الوظيفة العامة.مرجع سابق، ص ٢٢.

وقدراتـه، كـل هـذه الأمـور، وغيرهـا قـادرة علـى تكـوين أخلاقيـات جيـدة لمهنـة التدريس لدى طلابها خلال مرحلة التكوين والإعداد.(١)

وهكذا يمكن القول: إن المؤسسة التعليمية – كمنظومة متكاملة بما لها مـن أهـداف وهيكـل تنظيمـي ونظـم رقابـة، وبرنـامج تعليمـي، وعلاقـات إنسـانية، ولوائح، ومسئوليات – تعد مصدراً هاماً يستقي منه المعلمون قيمهم.

د - طبيعة مهنة التدريس وأدوارها:

تتعدد وتتنوع المهن في المجتمع، ولكل مهنة قيمها الخاصة التي تميزهـا عـن غيرها من المهن، وهذا الاختلاف ينبع من الثقافة المهنية وخصوصية كل مهنة.

ومهنة التدريس من أشرف المهن وأعظمها، وتتميز على ما عـداها مـن المهـن الأخرى، وذلك أن تلك المهن تعد الأفراد للقيام بمهـام محـددة في نطـاق مهنـة بـذاتها، بينما تسبق مهنة التدريس المهن الأخـرى جميعـاً بالتـدخل في تكـوين شخصـية هـؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أية مهنة.(٢)

هـذا ويعـد المعلمـون ممـثلين لواحـدة مـن أكـبر مصـادر التنشـئة الاجتماعيـة للطلاب داخل المدارس، وهذا الدور يتطلب من المعلم تعليم الطلاب، بحيث يعد فعل التعليم تصرفاً أخلاقياً، ويكون المعلم من خلال أدائه لهذا الدور مثلاً أعلى لطلابه.

وفي هـذا الصـدد تشـير "إحـدى الدراسـات" إلى أن قـيم وأخلاقيـات مهنـة التدريس لدى المعلمين، تعد شيئاً وراثياً داخل عملية التـدريس، يكتسـبها المعلـم مـن

(١) السـيد، عبد الفتـاح جـوده (٢٠٠٠). تصـور مقـترح لـدور كليـات التربيـة في تكـوين أخلاقيـات مهنـة لدى طلابها في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة.مرجع سابق، ص ٧٣.

(٢) مرسـى، محمـد عبـد العلـيم (١٩٨٦، ١٧ -٢٠ مـارس).أثر الـتغيرات والعوامـل الاجتماعيـة والاقتصـادية في تحديد مكانة المعلم في دول الخليج العربية. وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر، الكويت، ص ١٣.

خلال عمله بالمهنة ذاتها، وأدواره الملقاة على عاتقه، ومن خلال العلاقات والتفاعلات الإنسانية الأساسية داخل الفصل الدراسي، أو داخل المدرسة.[(1)]

وبهذا تصبح مهنة التعليم – بطبيعتها وأدوارها، وباعتبارها رسالة مقدسة – مصدراً يستقي منه المعلمون قيمهم المهنية.

هـ - ميثاق شرف المعلم العربي والدستور الأخلاقي لمهنة التعليم:

مهنة التعليم – شأنها شأن أية مهنة – لها حقوق، وعليها واجبات، ينبغي على المعلم أن يقوم بأدائها، ولها أخلاقيات تنظم السلوك العام لأعضائها من المعلمين بعضهم مع بعض، ومع غيرهم من العاملين في مجالات المهن الأخرى.[(2)]

هذا، وتقنيناً لأفعال وسلوكيات المعلمين في عملهم بمهنة التدريس فإن هذا يقتضي وجود دستور لمهنة التعليم وميثاق أخلاقي للمعلمين يحدد آداب العمل، ويحدد الشروط والواجبات والقواعد المثلى؛ التي يجب أن يسير عليها المعلم، ويحدد أيضاً العقوبات التي تقع على كل من يخالفها، ويضع المعايير العلمية والعملية والأخلاقية التي ينبغي أن يتمسك بها المعلمون.[(3)]

وينبغي أن يتفق على الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم – صراحة أو ضمناً – جميع المعلمين والممارسين لمهنة التعليم، كما ينبغي أن يكون هذا الأساس الأخلاقي من القوة بحيث لا يستطيع أي ممارس للمهنة انتهاكه، كما ينبغي أن يخضع هذا الدستور بصفة مستمرة للمراجعة والتعديل في ضوء الظروف المجتمعية

(1)Walker, Melissa Elizabeth (1997). Longitudinal Analysis of Values from 1973 to 1994: Implications for School Leaders. Op. Cit.

(٢) حسونة، محمد السيد (١٩٩٩، يناير).مهنة التعليم وأخلاقياتها. صحيفة التربية، ، السنة (٥٠)، العدد (٢)، القاهرة:رابطة خريجي معاهد وكليات التربية، ص ١٠.

(٣) أحمد، حافظ فرج، وآخرون (١٩٩٠). مهنة التعليم. ط(٢)، مسقط: المطابع العالمية، ص ص ١٨ – ١٩.

المتغيرة. وأن ويعني بالصورة العامة للسلوك المهني.[1] ويتضمن المسئوليات الأخلاقية التي تقوم عليها ممارسات المهنة.[2]

وبموجب هذا الدستور الأخلاقي أو الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم يلتزم المعلمون بقيم وأخلاقيات مهنتهم، وهذا الميثاق الأخلاقي للمهنة يتيح للمعلم مستويات سلوكية، تتسم بالنسبية، وتحقق الشعور بالرضا لكل من: المعلم، والتلميذ.[3]

و - الجماعة المهنية التي ينتمي إليها المعلم (زملاء المهنة):

تعد الجماعة المهنية مصدراً من مصادر اشتقاق القيم المهنية للمعلمين، ويقصد بالجماعة المهنية من وجهة نظر "إميل دور كايم" أنها تلك الجماعة التي تتكون من مجموعة من الأفراد الذين يشغلون مهنة واحدة، وأن كل جماعة مهنية لها دور معين يتحتم عليها أن تؤديه في الحياة الاجتماعية، وهذا الدور يتغير مع تغير الأوضاع المجتمعية داخل البناء الاقتصادي والاجتماعي.

وينظر "دور كايم" إلى العلاقات الاجتماعية بين الجماعات المهنية على أنها علاقات تقوم على أساس أخلاقي يطلق عليه الأخلاق المهنية؛ والتي تعبر عن مبدأ الحياة الجمعية التي تهدف إلى تحقيق قدر من التوازن والانسجام تجاه الظروف

---

(١) مرعى، توفيق، وبلقيس،أحمد (١٩٩٥). أخلاقيات مهنة التعليم.ط (٤)، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم، ص ١٢٠.

(٢) عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). أخلاقيات مهنة التدريس – دراسة على معلمي المرحلة الثانوية.مجلة دراسات تربوية، ١٠ (٨٠)، ص ١١٤.

(٣) المرجع السابق، ص ١١٤.

المجتمعية المتغيرة؛ وذلك حتى يحفظ المجتمع وجوده واستمراره.[1] وبهذا فإن "دور كايم" يلقى أهمية كبيرة على دور الأخلاق المهنية كأساس لقيام الجماعة المهنية.

وقياساً على ذلك فإن الجماعة المهنية أو زملاء المهنة من المعلمين لهم دور كبير في اكتساب المعلم لقيم مهنة التعليم.

ز - الخبرات السابقة:

تعد الخبرات السابقة مصدراً هاماً من المصادر التي يستقي منها المعلمون قيمهم، والخبرات السابقة تكون مهمة في الأوزان، وفي القيم التي يعطيها للأشياء.[2]

فمن خلال خبرة المعلم في مجال التدريس، وخبراته في التعامل مع تلاميذه داخل الفصل يكتسب قيم: الصبر، ومن خلال تعامله مع زملائه يكتسب قيم: الايثار، ومساعدة الآخرين، ومن خلال تعامله مع رؤسائه يكتسب قيم: الاحترام، والشجاعة الأدبية، والتعاون، ومن خلال امتهانه لمهنة التدريس يكتسب قيم: الأمانة، والصدق، ومن خلال تواجده في عالم يتسم بالمتغيرات يكتسب قيم: الطموح العلمي والمهني، والتجديد، والحداثة التكنولوجية، وغيرها.

إذن خبرة المعلم واحتكاكه المستمر بمن حوله يكسبه كل يوم قيماً مهنية جديدة يتمسك بها لمواكبة كل ما هو جديد مع الحفاظ على كل ما هو قديم وأصيل من القيم المتوارثة من جيل الآباء والأجداد.

---

(١) الزيات، كمال عبد الحميد (٢٠٠١). العمل وعلم الاجتماع المهني الأسس النظرية والمنهجية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر، ص ص ١٨٧ – ١٨٨.

(٢) المحادين، حسين طه (٢٠٠٢). قيم العمل، دراسة سوسيولوجيةجيلية في المجتمع الأردني. مرجع سابق، ص ٢٥.

ح - الثقافة:

تعد الثقافة مصدراً لاشتقاق المعايير والأحكام والقيم التي تحدد السلوك وتوجهه، والذي يعد بمثابة ترجمة عملية للتصورات الذهنية المنبثقة عن ثقافة ما، والمحددة لدرجة إدراك العالم المحيط.(١)

وتعتبر القيم المهنية السائدة في محيط العمل والمهنة جزءاً أساسياً من القيم الثقافية العامة السائدة في المجتمع، وعلى الرغم من أن الثقافة السائدة في المجتمع قد تتضمن قيماً سلبية يستقي منها بعض المعلمين قيمهم، إلا أن ثقافتنا العربية غنية بالمعاني النبيلة والقيم الأصيلة؛ التي ينبغي أن يستقي منها المعلمون القيم التي تحث على اتقان العمل وتطوير وتحسين العملية التعليمية.(٢)

وهكذا يتضح مما سبق مدى تعدد المصادر التي يستقي منها المعلمون قيمهم المهنية، وأن هذا المصادر لا تخرج عن نطاق شخصية المعلم نفسه من حيث دينه أو عقيدته، وحاجاته وميوله المهنية، ومجتمعه الأصغر الذي يعيش في كنفه بعاداته وتقاليده وثقافته وقيمه، ومجتمعه الأكبر – المجتمع العالمي – بمستجداته، والمؤسسة التي تخرج فيها، والمؤسسة التي يعمل فيها (مدرسته) – بما فيها من زملاء ورؤساء تحكمهم قواعد وقوانين ومعايير معينة، وكذلك علاقات ودية إنسانية تربطه بهم وبتلاميذه، ومهنته المقدسة، ودستورها الأخلاقي.

---

(١) الحمد، تركي (١٩٩٣). الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. سلسلة بحوث اجتماعية، (١٧)، بيروت: دار الساقي، ، ص ٥٥.

(٢) خمش، مجد الدين (٢٠٠٤). الثقافة العربية المعاصرة وقيم العمل في إطار العولمة – قيم وممارسات العمل العربية بين المثال الثقافي والواقع المجتمعي.مجلة شئون عربية، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، (١١٧)، ص ١٣٩.

٥ - تصنيف القيم المهنية للمعلمين:

تتعدد وتتنوع أنماط القيم المهنية للمعلمين، وتختلف صورها وأشكالها باختلاف وتباين وجهات نظر من يقوم بتصنيفها وتقسيمها، وفيما يلى تعرض الباحثة لأهم وأبرز تصنيفات القيم المهنية للمعلمين.

فهناك تصنيف يقسم قيم وأخلاقيات مهنة التدريس لدى المعلمين إلى:

أ - أخلاقيات وقيم مهنية داخلية وهى: تلك المبادئ والقيم التي تحكم عملية التدريس ذاتها، وعلاقة المعلم بتلاميذه.

ب - أخلاقيات وقيم تنظيمية وهى: المبادئ والقيم التي تحكم علاقة المعلم بالمدرسة وإدارتها والعاملين فيها، وتحكم نظم العمل.

ج - أخلاقيات وقيم التفاعل الاجتماعي، وهى: المبادئ والقيم التي تحدد علاقات المعلمين بكل الرموز الاجتماعية داخل وخارج المدرسة.[١]

كما أن هناك تصنيفاًآخر قسمها إلى:

١. قيم متعلقة بالعمل ذاته مثل: المسئولية –إنجاز العمل – إتقان العمل – الحرية في العمل، الإسهام في المجتمع، الرضا الوظيفي.

٢. قيم متعلقة بناتج العمل وتشمل قيم: تقدير الآخرين للمعلم – احترام العمل المتقن – الفخر بالعمل.

٣. قيم خاصة بالوظيفة وبناتج الوظيفة، وتتضمن القيم التالية: الرضا الوظيفي عن الأجر، احترام العمل – تقدير الوقت – مراعاة ظروف العمل.

---

(١) جاب الله، منال عبد الخالق (٢٠٠٣، أكتوبر). صراع الدور وأخلاقيات التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية. مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، مصر، ١٣ (٥٥)، ص ٤٢.

٤. قيم خاصة بالمعلمين، وتشمل:

أ -قيم متعلقة بالمشرفين والرؤساء والمديرين والموجهين مثل: تقبل النقد، احترام آراء الآخرين.

ب -قيم متعلقة بزملاء العمل مثل: الأخوة المهنية – مساعدة الآخرين – التعاون.

ج -قيم متعلقة بالترقية مثل: الطموح – الإنجاز والتفوق – التنافسية.[١]

في حين أن هناك من صنفها إلى:

القيم الدينية – الأسرية – الاجتماعية – الاقتصادية – وقيم العمل بالتدريس وتتضمن: قيم التعامل مع التلاميذ – القيم المرتبطة بتقويم التلاميذ، قيم التعامل مع الإدارة المدرسية – القيم المرتبطة بالأنشطة المدرسية.[٢]

وهكذا، فإنه يتضح مما سبق مدى تعدد وتنوع أنماط وتصنيفات القيم المهنية للمعلمين واختلاف صورها، وأشكالها باختلاف وجهات نظر المنظرين والباحثين التربويين الذين تصدوا للدراسة في هذا الموضوع.

ولا شك أن أنماط القيم المهنية السائدة هي تلك الأنماط التي تفرضها ظروف المجتمع ومتغيراته وتحدياته، وعليه تبدو الحاجة ماسة الآن – وخاصة مع ما يمر به مجتمعنا العربى و المصري من تغيرات في شتى المجالات – إلى ضرورة مراجعة القيم المهنية السائدة لدى المعلمين، ووضع منظومة مقترحة للقيم المهنية التي ينبغي توافرها لديهم في ضوء المستجدات والمتغيرات المعاصرة، ومحاولة دعم وتنمية هذه

(1)Knoop, Robert (1994). Op. Cit, P. 683.

(٢) تقى، علي عبد المحسن، ورفاعى، فيصل الراوي (٢٠٠١). التربية الاخلاقية لدى المعلمين الكويتين - دراسة تطبيقية. مرجع سابق، ص ٦٣.

القيم في نفوسهم، وتشجيعهم على الإلتزام بها، وغرسها في تلاميذهم من أجل مستقبل أفضل لبلادنا.

ثانياً: مستجدات العصر، وانعكاساتها على القيم المهنية للمعلم:

يشهد العالم – منذ مطلع هذا القرن - نقلة حضارية هائلة شملت كل أوجه ومجالات الحياة، حيث يظهر فى كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة، وفكر جديد، ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح.أى أنها تحتاج إلى إنسان مبدع ليس قادراً فقط على التكيف مع البيئة، بل على تكييف البيئة وفق القيم والأخلاق والأهداف المرغوبة.[(١)]

ولما كان المعلمون هم الأداة الفعلية للتغيير وإجراء الإصلاحات الاجتماعية والتقنية والتربوية المطلوبة من خلال تفويضهم رسمياً من المجتمع فى تربية الناشئة، فإن أى نجاح لهذه الإصلاحات لن يتحقق إلا بتوفير معلمين أكفاء".[(٢)]

كل هذا يعنى أن ثمة معطيات جديدة تتطلب تغييراً فى طبيعة الأدوار الوظيفية للمعلم؛ لتواكب طبيعة العصر وتحديات المستقبل[(٣)] كما تتطلب إكساب المعلم مجموعة من القيم المهنية التى تجعله يقوم بعمله على أكمل وجه، ومن ثم يعمل على غرسها فى نفوس الناشئة، وهو ينعكس بدوره على تكوين جيل من

(١) محمد، عنتر لطفى (١٩٩٦، يونيو). ملامح التغير فى منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (٥٦)، ص ١٧٩.

(٢) حمدان، محمد زياد (٢٠٠٢، مارس). برامج مقترحة جديدة لإعداد المعلمين فى التخصصات الأكاديمية باعتبار تكنولوجيا الوسائط المتعددة المعاصرة. مجلة التربية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة(٣١)، العدد(١٤٠)، ص ١٦٧ .

(٣) الكندرى، جاسم يوسف (٢٠٠١، ٧ – ١٠أبريل). إعداد المعلم والجودة الشاملة تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بجامعة الكويت. المؤتمر التربوي: جودة التعليم – خيار المستقبل، الكويت: جمعة المعلمين الكويتية.

الشباب لديهم القدرة على مواجهة تحديات العصر، مستفيدين من إيجابيات هذه التحديات، تاركين سلبياتها، بحيث لا يتنافى هذا مع القيم والعادات والتقاليد الأصيلة فى مجتمعنا، ولا شك أن هذا يمكن أن يسهم فى نهضة ورقى مجتمعنا فى المستقبل۰

ومن أبرز المستجدات التى تفرض نفسها على المجتمع المصرى؛ والتى لها انعكاساتها الواضحة على المنظومة التربوية، وبخاصة المعلم، وما ينبغى أن يقوم به من أدوار، وما ينبغى أن يتمسك به من قيم مهنية - ما يلى:

١ - االمستجدات العالمية وتحدياتها:

ا) العولمة:

إن مصطلح العولمة يعد من أكثر المصطلحات تعبيراً عن طبيعة المرحلة التى يعيشها العالم الآن، وأدقها دلالة على هذا التحول الحضارى الذى تمر به الإنسانية.[1] وباعتبار مجتمعنا المصرى جزءاً من المجتمع العالمى؛ فإنه لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن هذه الظاهرة، بل أصبح أمامنا أمر واقع، وهو العولمة بكافة صورها، ولذا فلابد من الحذر عند التعامل معها.

ولما كانت التربية جزءاً من المجتمع، وتعمل من أجل المجتمع، فقد تأثرت بهذه الظاهرة – العولمة –، والتى أصبحت تفرض قيماً معينة -هى قيم القوة المسيطرة -تمثل فى جزء منها قيماً إيجابية ينبغى التمسك بها، وفى الجزء الآخر قيماً منافية لقيمنا وعاداتنا الأصيلة، الأمر الذى يستدعى غربلة هذه القيم لغرس الإيجابى منها فى نفوس أبنائنا، وتجنب المنافى لأصالتنا، وهنا يأتى دور المعلم۰ ومن

(١) السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٣). التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين. الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ص ٥٤ ۰

منطلق أن "فاقد الشيء، لا يعطيه"، وحتى يستطيع المعلم القيام بدوره على أكمل وجه عليه أن يكون متمسكاً بهذه القيم المهنية الإيجابية التى أفرزتها العولمة؛ والتى لها انعكاساتها على أدائه لأدواره المرجوة.

العولمة وانعكاساتها على القيم المهنية للمعلم:

ظهرت العولمة، وكأنها تسقط على تاريخ المجتمعات الإنسانية شروطاً جديدة لتغيير مساره التقليدي، بحيث يتمركز حول جملة من القيم والرؤى المحددة.

إنها ترفع شعار توحيد القيم والتصورات والرؤى والغايات والأهداف بديلاً عن التمزق والتشتت والفرقة وتقاطع الأنساق الثقافية، إنها تتجاوز الخصوصيات الثقافية، وتستبدل بها قيماً تدعى أنها عالمية، ولا شك أن القول بعالمية القيم التى تبشر بها العولمة مضلل؛ لأن القيم التى تريد العولمة تسويقها، إنما هى القيم الغربية التى سعت الدول العظمى لتعميمها لتصبح كونية؛ فصاغت جملة من القوانين والضوابط الملزمة التى بها يصبح الأخذ بتلك القيم إجبارياً.(١)

لقد تراجعت قيم سامية ومتأصلة فى شخصية الفرد بفعل العولمة، وقد ظهر أثر ذلك فى حياته العامة، وفى علاقاته، ومعاملاته فى محيط الأسرة حيث غلبت عليه: الأنانية، وفقدان الإحساس بالآخرين، كما ظهر -فى الشارع - التسيب والإهمال والتطرف والعنف، وتراجعت - فى بيئة العمل - قيم العمل الإيجابية؛ لتحل محلها القيم السلبية.

فمنظومة قيم العمل لدى الأفراد قد تعرضت فى الآونة الأخيرة لهزة أو أزمة قيمية تراجعت على أثرها قيم إيجابية؛ لتحل محلها قيم سلبية فى مجال العمل:

(١) إبراهيم، عبد الله (٢٠٠١). الحداثة والعولمة وقيم المجتمع التقليدي. الكتاب السنوي الثالث القيم والتعليم، لبنان: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ص ٢٦ – ٢٧.

١. فقد تراجعت قيمة الجدية فى العمل؛ لتحل محلها – على سلم القيم - قيمة التراخى.
٢. وتراجعت قيمة احترام الوقت؛ ليحل محلها عدم الاكتراث، والتباطؤ فى أداء العمل.
٣. وتراجعت قيمة الدافعية للإنجاز؛ ليحل محلها التراخى فى إنجاز العمل.
٤. وتراجعت قيمة الطموح؛ ليحل محلها الشعور بالإحباط، وفقدان فرص الترقى.
٥. وتراجعت قيمة الالتزام؛ ليحل محلها الإهمال والفوضى.
٦. وتراجعت قيمة الابتكار فى العمل.
٧. وتعاظمت القيمة المادية للعمل.(١)

ليس هذا فقط، بل امتد تأثير العولمة؛ ليشمل تعطيلها للدور الريادى للأسرة والمدرسة على حد سواء فى التنشئة الخلقية الحميدة والسلوكية الرشيدة، حيث يسهم تفكك بنية الأسرة، وإخفاق النظام التعليمىفى امتداد الانهيار الكامل والشامل لنظام القيم، وحدوث أزمة قيمية.(٢)

ولا شك أن مواجهة هذا التيار الجارف الذى تغذيه العولمة، وتمكن له فى كل الأرجاء لا يمكن أن يكون بالانغلاق والانعزال عنه، وسد منافذ الإحساس به لدى الأبناء، وإنمايجب أن تكون المواجهة الصحيحة من خلال البناء القيمى والخلقى الراسخ والتفكير النقدى؛ الذى يمكنهم من غربلة محتويات هذا الطوفان

---

(١) علام،اعتماد محمد (٢٠٠٠، ٢٩ -٣٠ أبريل). العولمة وقيم العمل المستحدثة لدى الشباب في المجتمع المصري، ورؤية استشرافية. أعمال الندوة السنوية السابعة لقسم الاجتماع: الشباب ومستقبل مصر، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة: مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، أغسطس ٢٠٠١م، ص ٣٤٩ .

(٢) بلقريز، عبد الإله (١٩٩٨). العولمة والهوية الثقافية – العرب والعولمة. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص ص ٣٠٩ -٣١٤ .

الثقافى والقيمى المتدفق، وإعمال عقولهم فيما هو وافد من قيم من الثقافات الأخرى.[١]

ولعل السؤال المطروح الآن هو: ما القيم المهنية التى ينبغى أن يتحلى بها المعلم أو يكتسبها فى ظل العولمة؟

إن الاستفادة من إيجابيات العولمة، وتفادى سلبياتها تحقيقاً للتنمية الشاملة، وترسيخاً للهوية وإسهاماً فى الحضارة الإنسانية يتطلبان إيلاء التربية والتعليم مزيداًمن العناية والبذل للارتقاء بهما - كماً ونوعاً -،لتمكين المواطن عامة، والمتعلم خاصة من الاقتدار التام على التفكير الموضوعى السليم فى كل مناحى الحياة[٢]

هذا ولكى تقوم التربية بالدور المنوط بها لإعداد الطالب الذى يستطيع مواجهة تحديات العولمة، والمتمسك بالقيم الأصيلة والحديثة، التى تتناسب مع العولمة؛ فإن هذا يتطلب – بالضرورة - العمل على تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة ورفيعة المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى: نوعيات فعالة فى عمليات التغيير الاجتماعى، كما يحتاج إلى معلمين قادرين على تعليم مهارات التفكير الإبداعى، ومهارات البحث، والاستكشاف الذاتى للطلاب، وبذلك يمكن أن يتحول أبناؤنا من مستهلكين للفكر إلى منتجين له، وناقدين ومفكرين ومبدعين، ومن ثم قادرين على مواجهة تحديات العصر، أى: التحول من

(١) مجاهد، محمد عطوه (٢٠٠١،يوليو). بعض مخاطر العولمة التي تهدد الهوية الثقافية للمجتمع ودور التربية في مواجهتها.مجلة مستقبل التربية العربية، ٧ (٢٢)، ص ١٩٦ .

(٢) السنبل، عبد العزيز بن عبد الله (٢٠٠٣).التربية فى الوطن العربى على مشارف القرن الحادى والعشرين. مرجع سابق، ص ص ٧٧ -٧٨ .

ثقافة الحفظ، والاختزان إلى ثقافة الإبداع والابتكار،[1] وهنا يبرز الدور القيمي والخلقي للمعلم في ظل العولمة.

لقد فرضت العولمة مجموعة من القيم التى تحتاجها العملية التربوية فى هذه الآونة، والتى ينبغى أن يتمسك بها المعلم، حتى يستطيع أن يغرسها فى نفوس متعلميه من خلال القدوة وهذه القيم هى: التطلع والطموح – الثقة بالنفس – الشجاعة والجرأة – انطلاق العقل – الأصالة والمعاصرة – الشمولية – الاتصال – الاتزان – الرؤية الإيجابية.[2]

فإذا ما تمسك المعلم بهذه القيم -فى عمله – وفى أقواله وأفعاله، وفى معاملاته – فإن ذلك سوف ينعكس –إيجابياً - على سلوك طلابه، من خلال القدوة، وبهذا يكون للمعلم دورٌ حاسم فى تكوين أفراد وكوادر متعلمة قادرة على مواجهة تحديات العولمة، كما أن المعلم القدوة المتمسك بقيم مهنته، والحريص على غرسها فى نفوس طلابه، هو وسيلة التربية والمجتمع إلى تحقيق التنمية الشاملة، وترسيخ الهوية، واحتلال الموقع الذى هم جديرون به بين أفراد المجتمع.

ب) التقدم العلمى والتكنولوجى:

لا شك أن المتتبع لحركة المجتمع المعاصر: المحلى، والعالمى يلحظ أن التسارع المذهل فى الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية أصبح سمة من سمات العصر الحالى، فقد شهدت السنوات العشر الماضية تحولات علمية،

---

(١) مدكور، على أحمد (١٩٩٨،يناير). العولمة والتحديات التربوية. مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، (٩)، ص ص ٢٢ -٢٥ .

(٢) آل أبراهيم، إبراهيم عبد الرازق (٢٠٠٢،مارس). التربية والتعليم فى زمن العولمة. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة (٣١)، العدد (١٤٠)، ص ص ١٣٦ -١٣٧.

وتكنولوجية فى جميع مناحى الحياة، ولعل الانفجار الهائل فى العلم وتطبيقاته خير شاهد على ذلك.[١]

ويتوقف مدى تأثر أى مجتمع بهذه الثورة حسب درجة ونوع تفاعله معها سواء بطريقة إيجابية أم سلبية[٢]، وبنظرة متفحصة لهذه الثورة نجدها عبارة عن سلاح ذى حدين: فيها آفاق رحبة وإمكانات هائلة، وفى الوقت نفسه فيها احتمالات رهيبة، وكل هذا من شأنه أن يؤثر على القيم السائدة فى المجتمع بشكل عام، والقيم المهنية - لدى المعلم - بشكل خاص، وتحتم عليه القيام بمجموعة من الأدوار الجديدة؛ بما يتواكب مع مستجدات وتحديات هذه الثورة.

انعكاسات التقدم العلمى والتكنولوجى على القيم المهنية للمعلم:

إن الدخول فى هذه الثورة أصبح ضرورة حتمية على جميع الدول، والأفراد فى هذا القرن، ولكن الدخول لها يستوجب أن يكون الفرد مسلحاً بنوع من التفكير والمعرفة، ويتطلب –كذلك - تحول المجتمع بجميع مؤسساته وأفراده إلى مجتمع راغب فى التعليم والتجديد، قادر على التعامل مع المتغيرات المتجددة، وعلى تطويع العلم والتكنولوجيا لحاجاته الحالية والمستقبلية، مع تبنى قيم المعرفة العلمية فى مختلف مؤسساته.[٣]

(١) نصر، محمد على (١٩٩٧، ١٠ -١٣ أغسطس). التغيرات العلمية والتكنولوجيا المعاصرة والمستقبلية وانعكاسها على التربية العلمية وتدريس العلوم. المؤتمر العلمى الأول: التربية العلمية للقرن الحادى والعشرين، الإسكندرية: الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ESSE، ، المجلد الأول، ص ١٢٥، ١٢٩.

(٢) نوفل، محمد نبيل (١٩٩٢). تأملات فى مستقبل التعليم العالى.القاهرة: دار سعاد الصباح، ص ٨٥.

(٣)أحمد، لمياء محمد (٢٠٠٢). العولمة ورسالة الجامعة – رؤية مستقبلية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ٦٣.

ولا شك أن هذه مسئولية جميع المؤسسات فى المجتمع، وخاصة المؤسسات التربوية، وهنا يبرز دور المعلمين فى إعداد الأطفال والناشئة لمواكبة ومجاراة هذا التقدم، وتلك الثورة والاندماج فيها، والأخذ منها، والتفاعل معها؛ بما يحقق التطور والرقى لمجتمعنا.[1]

ولعل السؤال المطروح الآن هو: ما أهم انعكاسات التقدم العلمى والتكنولوجى على القيم المهنية للمعلمين؟

يفرض التقدم العلمى والتكنولوجى على المعلم تقدير قيمة العلم والعلماء، وإدراكه لأهمية العلم والمنهج العلمىفى تناول المسائل والمشكلات الاجتماعية فى محيط العمل، وربط كل ذلك بالمادة التى يقوم بتدريسها.[2]وهذا يتطلب بالضرورة حرص المعلم على التمسك بالقيم العلمية، وقيم التفكير العلمى، والموضوعية، والعقلانية عند الحكم على الأمور فى المواقف المختلفة التى يتعرض لها فى عمله بمهنة التدريس.

كما يفرض التقدم العلمى والتكنولوجى على المعلمين تجديد معلوماتهم[3] من خلال الاستمرار فى التعليم، والقدرة على التعلم الذاتى المستمر، والقابلية للتدريب، وإعادة التأهيل،[4] واستخدام الوسائل الحديثة فى التدريس من:

---

(١) عبد الفتاح،أيمن محمد (٢٠٠٠). أصول التعليم رؤى مستقبلية لتطوير التعليم فى القرن الحادى والعشرين فى ج.م.ع. بيروت: دار الراتب الجامعية، ص ص ٢٧ -٢٨ .

(٢) اللقانى، أحمد حسين،وحسن، فارعة (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة: عالم الكتب، ص ٧٥ .

(٣) عزب، محمد على (١٩٩٩، مايو). تحدي التقدم العلمي والتكنولوجي للتعليم العالي وإمكانية مواكبته في مصر. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، (٣٢)، ص ١١١ .

(٤) مدكور، على أحمد (١٩٩٨). العولمة والتحديات التربوية. مرجع سابق، ص ص ٢٨ -٢٩ .

كمبيوتر، وفيديو تعليمى، وغيرها من التقنيات التعليمية الحديثة التى تستخدم لتبسيط العملية التعليمية؛ وكل هذا يدخل فى إطار فكرة التعليم المستمر، والتعليم مدى الحياة للمعلمين".[1] ولا شك أن هذا يفرض ضرورة تحلى المعلم بقيم: التجديد العلمى، والمهنى، والطموح الأكاديمى، وقيم: تقدير التكنولوجيا، والحداثة التكنولوجية.

ويفرض التقدم العلمى التكنولوجى والنهضة التنموية الشاملة - فى مصر المعاصرة - على المعلم التمسك بالقيم العلمية، والتى تعد أحد المتطلبات التربوية لتكوين القاعدة البشرية أو النخبة العلمية القادرة على تلبية طموحات المجتمع تجاه قضايا النهضة والتنمية الحضارية.[2]

كما أن الحاجة ماسة - فى ظل هذا التقدم العلمى والتكنولوجى - إلى تعزيز قيم: الابتكار وتشجعيه، والإنجاز، وعدم الخوف من التجريب، وإعادة المحاولة؛ فبدون التجريب لا يكون هناك ابتكار أو إنجاز، وبدونهما سيصبح من المستحيل تغيير المدارس، وتكييفها حسب الاحتياجات الجديدة.[3]

وهنا يأتى دور التعليم والمعلم فى تدريب الطلاب - قادة المستقبل - على ممارسة النقد الأخلاقى لاستخدامات العلم والتكنولوجيا، وتحمل المسئولية

(١) شوقى، عبد الله محمد، ومحمود، سعيد طه (١٩٩٧، نوفمبر). إعداد المعلم وتدريبه فى مصر فى ضوء بعض المتغيرات والتحديات المعاصرة. مجلة التربية والتنمية، ٥ (١٢)، ص ٣١٢ .

(٢) مكروم، عبد الودود (٢٠٠٢، أكتوبر). بعض متطلبات تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية (أسد)، القاهرة، ٨ (١٢)، ص ص ٨٥ -٨٨.

(٣) جواكينبرونر، خوسيه (٢٠٠١، يونيو). العولمة والتعليم والثورة التكنولوجية.ترجمة: محمد البهنسى، مستقبليات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ٣١ (٢)، ص ١٧٥

الأخلاقية[١]، فى اكتساب قيم التقدم العلمى والتكنولوجى والاستفادة من إيجابيات وفرص هذا التقدم، وتجنب مخاطره وسلبياته.

ج) الانفجار المعرفى:

لعل من أهم خصائص العصر - الذى نعيشه - أنه عصر يتسم بالتغير السريع، والذى من أبرز مظاهره ما اصطلح على تسميته بالثورة المعلوماتية، والانفجار المعرفى حيث لم تعد المعارف ثابتة أو محددة بنقطة بداية أو نهاية، وإنما أصبحت متغيرة ولا نهائية.[٢]

وقد ارتبط بالانفجار المعرفى حدوث تغير فى أدوات المعرفة، وما صحبه من تغير فى أساليبها مما جعل المعرفة ميسرة يمكن لمن يتقن مهارات استخدامها أن يصل إليها،[٣] ومن ثم صار التحدى الحقيقى ليس السرعة الفائقة فى توليد المعلومات، والحقائق فى الكون، وامتلاكها، وإنما فى كيفية توظيف هذه الحقائق والمعارف واستخدامها فى حل ما يواجه المجتمع والأفراد من مشكلات، وتحقيق مزيد من التقدم والرقى فى حياة الفرد والمجتمع.[٤]

---

(١) عزب، محمد على (١٩٩٩). تحدي التقدم العلمي والتكنولوجي للتعليم العالي وإمكانية مواكبته في مصر. مرجع سابق، ص ١١٣ .

(٢) أبو الوفا، جمال محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠١). الإشراف التربوي في ضوء تحديات العولمة. القاهرة: دار النهضة العربية، ص ٤٥ .

(٣) عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية – دراسة تحليلية. مرجع سابق، ص ١٠١.

(٤) أحمد، نوال نصر (١٩٩٨، يوليو). مفهوم خبرة العمل وتطبيقاته فى مرحلة التعليم الأساسى فى مصر "دراسة نمائية ". مجلة مستقبل التربية العربية، ٤ (١٥)، ص ٨٢ .

الانفجار المعرفى وانعكاساته على القيم المهنية للمعلم:

لقد بات من الضرورى -فى ظل هذه الثورة المعلوماتية - أن يتحول التعليم من وسيلة لنقل المعرفة والحفاظ عليها إلى تعليم للإبداع، وهذا يتطلب من المعلم التمسك بقيمة الابتكار -بحيث يكون لديه القدرة على حث طلابه لإنتاج أكبر عدد من الأفكار المبتكرة - وقيمة المبادآة -بحيث يعمل على تنميتها لدى المتعلمين لاستبعاد الحلول التقليدية وتكرار أفكار الآخرين - وقيمة الانفتاحية -بحيث يعمل على تربية طلابه على رهافة الحس بمشكلات مجتمعهم، وكيفية مواجهتها بأسلوب علمى سليم.[١]

كما فرض عصر المعلومات على المعلم الاستمرارية فى التعليم، وأن يعمل على تطوير نفسه بنفسه بعد التخرج، وإكساب التلاميذ مهارات البحث والاطلاع، مع الأخذ بمبدأ التعليم مدى الحياة لتحديث معلوماتهم المهنية،[٢] ويرتبط بهذا ضرورة تحلى المعلم بقيم: الرغبة فى المعرفة، والتثقيف، والطموح العلمى والمهنى، والتجديد المهنى، والإنجاز، والتعلم الذاتى.

ويفرض رصيد المعلوماتية على صناع القرار والمسئولين عن العملية التعليمية والمعلمين العمل على تكوين قدرات بشرية بمواصفات معينة، وإكسابهم القدرة على الفرز، والإدراك والنقد. وأن يكونوا المثل والقدوة للمتعلمين فى تمسكهم بقيم التميز، وتقبل النقد والمرونة الفكرية، والعقلانية عند التعامل مع ثقافة

(١) عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨). المدرسة: مشاكل وحلول. القاهرة: دار الفكر العربى، ص ص٦٦ -٦٨.

(٢) روبريه، فرانسيسكولوبيز (٢٠٠٣، سبتمبر). العولمة والتعليم.ترجمة: أحمد عطية أحمد، مستقبليات، القاهرة:مركز مطبوعات اليونسكو، ٣٣ (٣)، ص ٣٢٤.

الآخر، والتحسب، ووضوح الهدف عند التعامل مع المعلومات، من أجل توظيفها فى عمليات التطوير، والتغيير، والبناء.(١)

كما أن مجتمع المعرفة يفرض على المعلمين التحلى بقيم: التنظيم، وحرية الرأى والتعبير، واحترام آراء الآخرين، من منطلق أن الحرية هى المفتاح الرئيسى لبناء المعرفة، وإطلاق الطاقات الكامنة، والإنتاج العلمى والمعرفى.(٢)

ومما سبق يمكن القول: بأن مجتمع المعرفة الجديد أصبح بحاجة إلى أناس قادرين على معرفة كيف يتعلمون ويتعاملون مع مصادر متعددة للتعلم فى حجرة الدراسة وخارجها، وأصبح المطلوب من المدارس أن تكفل لجميع التلاميذ فرصاً متميزة للتعلم واكتساب المعرفة، والقدرة على التفكير، وحل المشكلات والقدرة على الإبداع.(٣)

وبات مطلوباً من تربية الغد فى عصر المعلومات ومن المعلمين إكساب الفرد أقصى درجات المرونة، وقابلية التنقل الفكرى كنتيجة لانفجار المعرفة، وسرعة تغير المفاهيم،(٤) وما يرتبط بذلك من قيم: الموضوعية عند التعامل مع ثقافة الآخر،

---

(١) عمار، حامد (٢٠٠٠، أكتوبر). مواجهة العولمة فى التعليم والثقافة. دراسات فى التربية، رقم (٨)، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ص ٣٩ .

(٢)السمالوطى، نبيل (٢٠٠٤، ديسمبر). التنمية ومجتمع المعلومات فى العالم العربى. دراسات إسلامية، القاهرة: المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، (١١٢)، ص ٩٧ .

(٣) عبد العزيز، صفاء محمود (٢٠٠٤، ١٠ – ١١ مارس). نحو رؤية جديدة لتطوير التعليم الابتدائي للدخول إلى مجتمع المعرفة في مصر.المؤتمر العلمي الثاني: التعليم والتنمية المستدامة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر ، ص ١٣٦ .

(٤) على، نبيل (٢٠٠١، ديسمبر). الثقافة العربية وعصر المعلومات. سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (٢٦٤)، ص ٣٩٥ .

والقدرة على نقد المعرفة، وسهولة الانتقاء من بين كم المعرفة المتراكم بما يتناسب وثقافة المجتمع.

د) التقدم فى مجال الاتصالات:

دخل العالم الألفية الثالثة، وهو لا يزال يمر بمرحلة تغيير وتواؤم مع الثورات والتغييرات، التى شهدتها قطاعات الاتصالات، والإنترنت، والإعلام، والتقنية.(١)

وعلى الرغم من أن ثورة الاتصالات بوسائلها وتقنياتها من: الكمبيوتر، والإنترنت، والفيديو، والفاكس، والهواتف، وغيرها، تحمل فى طياتها إمكانات غير مسبوقة فى تاريخ البشرية فى التواصل والتفاعل والتبادل عن بعد، وهو ما سيغير طبيعة حياة الأسرة والعمل والصحة والاقتصاد والتعليم تغييراً جذرياً، إلا أنها تنطوى على كثير من المخاطر والآثار السلبية على قيم الأفراد.

انعكاسات ثورة الاتصالات على القيم المهنية للمعلم:

لقد كان للتقدم والتطور - فى وسائل الاتصالات - أثره على سيطرة ثقافة الدول الكبرى على ثقافات شعوبنا من خلال الرسائل الإعلامية الموجهة - من خلال الانترنت والفضائيات - مما يؤدى إلى اندثارها، ومن ثم الاغتراب بين الشباب، وفقدان الهوية، والذاتية الثقافية.(٢)

لذا ينبغى العمل على إيجاد الردع والحماية؛ لحماية المجتمع والأجيال المقبلة من التأثيرات السلبية لهذه الثورة على نسقهم القيمى، ولا شك أن "أفضل آلية لذلك

(١) طبازة، خلدون، والشريف،أسامة (٢٠٠٤، ١٥ يناير). العالم العربى والوسط الرقمى.. تحديات الإعلام الالكترونى، فى مستقبل الثورة الرقمية العرب والتحدى القادم، كتاب العربى، (٥٥)، ص ٤٢.

(٢) جلال،عبد الفتاح أحمد (١٩٩٣،يوليو). تجديد العملية التربوية في جامعة المستقبل، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة،المجلد الأول، ص ٢٦ ٠

هى الرادع التربوى الوقائى"[١]، وهذا يتطلب أن تبذل المؤسسات التعليمية – متضافرة مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية - جهداً خاصاً لتدعيم الذاتية الثقافية، ببناء منهجية الفكر الناقد؛ التى تتيح الفرصة للاختيار الواعى من بين ما يتعرض له الفرد من ثقافات وافدة[٢] لذا فما أحوجنا -فى ظل التطور الهائل فى مجال الاتصالات وتعدد تقنيات الاتصال وتنوعها إلى - منظومة تربوية ثوراتية، قوامها معلم جيد حريص على الأخذ بأحدث تقنيات هذه الثورة لخدمة العملية التعليمية وتحسينها، حريص على التمسك بالقيم الإيجابية لمواكبة أو لمواجهة هذه الثورة الاتصالية، وقادر على إعداد الأجيال المقبلة إعداداً يتفق مع القيم الأخلاقية الرفيعة بحصانة تربوية مكتسبة ضد السالب من الآثار الجانبية للأجهزة الالكترونية، وتقنيات ووسائل الاتصالات.

فالتقدم المذهل فى مجال الاتصالات، والتوسع فى استخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعليم جعل مهمة المعلم أكثر إثارة وثراء، وهذا سيرقى به من مجرد ناقل للمعرفة إلى مشرف موجه يشارك طلابه مغامراتهم المثيرة فى اكتساب المعرفة وتوظيفها، بالإضافة إلى ذلك سيزداد ارتباط المعلم بواقعه بفضل شبكات الاتصال التى ستربط المدرسة بالواقع من خارجها وبفضل نظم المحاكاة الرقمية digital Simulation ؛ التى ستنقل إلى داخل قاعات الدرس، النماذج الدينامية الحية؛ لتحاكى هذا الواقع.[٣]

---

(١) حوات، محمد على (٢٠٠٢). العرب والعولمة شجون الحاضر وغموض المستقبل. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص ٨٠ .

(٢) حلمى، فؤاد أحمد (١٩٩٣، يونيو). تطوير التعليم الثانوى العام فى مصر – نموذج مقترح. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ص ٨٧ .

(٣) مصطفى، على خليل، وآخرون (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية – قراءات ودراسات. عمان: دار الفكر، ص ٣٥٣ .

وقد أصبح من الضرورى على المعلم – فى ظل هذه الثورة – أن يكسب متعلميه المهارات الأساسية المطلوبة لمعايشة عصر المعلومات والإنترنت، وهى مهارات معالجة المعلومات، مهارات التعلم الذاتى، وتعلم كيفية التعلم، وهذا يرتبط بالدور الإرشادى والتوجيهى للمعلم.[١]

هذا وفى ضوء هذه المسئوليات الجديدة للمعلم،ينبغى على المعلم التحلى بمجموعة من القيم المهنية؛ حتى يستطيع القيام بهذه الأدوار والمسئوليات على أكمل وجه.

لا شك أن هذا يفرض على المعلم التحلى بقيم معينة تتواكب مع هذه الثورة، وأهمها: تقدير قيمة التكنولوجيا، وقيم التخطيط لتنفيذ المنهج باستخدام هذه المعينات.

كما أن استخدام تقنيات الاتصال الحديثة فى العملية التعليمية لا يعنى الاستغناء عن المعلم، وإنما يعنى تغيير أدواره من مرسل وملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه لتلاميذه لاكتساب المعلومات بأنفسهم، وهذا يقتضى – بالضرورة - مشاركة التلاميذ، ومساعدتهم، والتعاون معهم فى صياغة مسائل حقيقية مرتبطة بالدرس، يمكن معالجتها من خلال هذه التقنيات التعليمية داخل حجرة الدراسة.[٢]

ولم يعد الهدف من التربية – فى ظل ثورة الاتصالات – هو تكوين عالم من البشر المتجانس المتشابه، بل بشر متميز متمسك بهويته الحضارية، وبقيم مجتمعه الأصيلة، وقادر على التواصل مع غيره بحيث يتقبل الواقع المختلف عن واقعه،

---

(1) Maheshwari, A.N.(.n.d).Learning with the Internet. Available at: http://www.geocities.com/Athens/Parthenon/2686/learning_internet.htm.

(٢) عزيز، نادى كمال (٢٠٠٠ ،يونيو وسبتمبر). الإنترنت وعولمة التعليم. مجلة التربية، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة (٢٩)، العددان (١٣٣ -١٣٤)، ص ٣٥٦.

والرأى المغاير لرأيه[1]، وهذا يتطلب من المعلم العمل على تربية الأفراد تربية تساعدهم على الاختيار والانتقاء واتخاذ القرار بشأن ما يواجههم من معضلات ثقافية وأخلاقية؛ يجلبها عصر الاتصالات بتقنياته ووسائله، والقدرة على التصدى لها.[2]

هـ) ثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة:

يتعرض المجتمع العالمى -بصفة عامة - اليوم إلى تحديات أخرى، وتيارات شديدة فى المجال الاقتصادى، مما ترتب عليه ضرورة إحداث تغيير عميق ينتج عنه نظام جديد يفترض أنه أكثر عدلاً وإنصافاً؛ حيث يعمل على إيجاد نوع جديد من العلاقات الدولية، ويؤدى إلى إقامة نظام اقتصادى دولى جديد لا يتوقف على عوامل سياسية واقتصادية فحسب، ولكنه يتوقف –أيضاً - على عوامل اجتماعية وثقافية يتزايد أثرها باطراد فى مجال التنمية.[3]

ولا شك أن هذا النظام الجديد يعد بمثابة ثورة جديدة أخرى، بدأت تجتاح معظم بلدان العالم، وهذه الثورة هى: ثورة التكتلات الاقتصادية العملاقة[4]، والتى تعد بمثابة كيانات اقتصادية قوية تمكن المنضوين تحت لوائها من المنافسة والسيطرة.

---

(١) على، نبيل (٢٠٠١). الثقافة العربية وعصر المعلومات.مرجع سابق، ص ٣٩٥ .

(٢) محمد، عنتر لطفى (١٩٩٦). ملامح التغير فى منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية.مرجع سابق، ص ١٩٥ .

(٣)أبو الوفا، جمال محمد، وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠١). الإشراف التربوي في ضوء تحديات العولمة. مرجع سابق، ص ٥٢.

(٤) باهى،أسامة حسين (٢٠٠١،أكتوبر). المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية على التعليم الجامعى فى مصر خلال النصف الثانى من القرن العشرين "بحث مرجعى. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٠٣)، ص٧ .

ووفقاً لهذا التحدى، فإن عناصر المنافسة والجودة والتميز هىالتى ستحكم قوانين السوق خلال المرحلة القادمة، بحيث تصبح الدولة التى تملك ميزة نسبية فى الإنتاج والجودة، هى التى تستطيع أن تحكم السوق، وتحصل على مكونات القوة الجديدة فى العالم، وهنا تظهر أهمية التعليم باعتباره أحد محددات إنتاجية أية دولة؛ لأنه يحدد إنتاجية الفرد فيها عن طريق الخبرات والقدرات التى يتسلح بها الأفراد والقيم التى يتحلون بها.(١)

انعكاسات ثورة التكتلات الاقتصادية على القيم المهنية للمعلم:

وحيث إننا "نعيش فى عالم مطرد التغير، فإن التعليم يعد هو الاستعداد الأمثل؛ لأن يكون المرء قادراً على التأقلم، وخاصة مع التحولات الاقتصادية، فمع تحول الاقتصاد وثورة التكتلات الاقتصادية سوف يصبح الأشخاص والمجتمعات الأنسب تعليماً هم الأفضل آداء".(٢)

وتفرض التوجهات الاقتصادية الجديدة – فى ظل ثورة التكتلات الاقتصادية – على المعلم أدواراً جديدة أهمها:

١. تنمية المواهب والقدرات، وهذا يتطلب تغييراً فى استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم، ولعل الاهتمام برعاية الموهوبين والمتفوقين ينبع من اقتناعه وإيمانه بأن هؤلاء سيكونون مستقبلاً فى مقدمة قيادات التغيير والتطوير فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

---

(١) بهاء الدين، حسين كامل (١٩٩٩). التعليم والمستقبل. القاهرة: دار المعارف، ص ٤٥.

(٢) جيتس، بيل (١٩٩٨، مارس). المعلوماتية بعد الإنترنت طريق المستقبل. ترجمة: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (٢٣١)، ص ٤٠٣.

٢. تأكيد قيمة المعرفة وأساليب الحصول عليها باعتبارها مفتاح التقدم الاقتصادي، والتقنى، والاجتماعى، واستخدام الأساليب التربوية؛ التى تكسب الطلاب المعرفة عن طريق الاستدلال والملاحظة والتجريب والتعلم الذاتى، وإثارة الرغبة فى التقدم وتهيئة الأذهان لتقبل التغيير والاستعداد له".(١)

كما تفرض التغيرات السريعة والمتلاحقة فى سوق العمل والاقتصاد -بفعل المنافسة الشديدة والتطورات التكنولوجية المتقدمة والمستمرة - مسئولية إعداد الكوادر الفنية ليس فقط ذات الكفاءة العالية، والقادرة على المنافسة -بل أيضاً - القادرة على التعلم الذاتى ومواصلة التعليم المستمر؛ بما يحقق التكيف مع مقتضيات التغيرات السريعة.(٢)وهو ما يقتضى – بالضرورة - تحلى المعلم بقيم التعلم الذاتى، والرغبة فى المعرفة، والطموح العلمى والمهنى، والتجديد المهنى.(٣)

وقد أصبح عمل المعلم الأساسى – فى ظل هذه الثورة الاقتصادية، والتوجهات الاقتصادية الجديدة هو إثارة قوى الأفراد ودافعيتهم، وتشجيعهم على مزيد من التنافس؛ لتحقيق أعلى معدل للجودة فى التعلم، وإثارة اهتمامهم بالعالم المحيط بهم، ومساعدتهم على اكتشافه على أساس من الحرية، والرغبة الذاتية، ومساعدتهم على التكيف مع ذواتهم، ومع المجتمع المحيط بهم.(٤)

---

(١) رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٦ -١٩٩٧).تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا. "العملية التعليمية فى عصر التوجهات الاقتصادية الجديدة"، الدورة الرابعة والعشرون، ص ص ٣٦ -٣٧ .

(٢)عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية "دراسة تحليلية". مرجع سابق، ص ١٢١ .

(٣) جلال، عبد الفتاح أحمد (١٩٩٣). تجديد العملية التربوية في جامعة المستقبل. مرجع سابق، ص ٢٤ .

(٤) سليمان،سعيد أحمد (١٩٨٧ ،نوفمبر). تحديد الدور الجديد للمعلم فى ضوء متطلبات مهنة التعليم ومتغيرات العصر وتحدياته. رسالة التربية، سلطنة عمان: دائرة البحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم والشباب، ص ٥٧.

كما أن طبيعة الدور الجديد - الذى ينبغى أن يقوم به المعلم فى ظل التوجهات الاقتصادية الجديدة - تفرض عليه التمسك بمجموعة من القيم، مثل: المبادأة، والمثابرة، والاكتشاف، والريادة، وتحمل المشاق، والمخاطر، والمحاسبية، والتوقير، وإدارة الوقت، والمنافسة الشريفة. فضلاً عن مجموعة من القيم الأخرى التى يجب أن يرعاها المعلم، ويحرص على إكسابها لطلابه؛ لتعمل على موازنة مجموعة القيم السابقة كتنمية قيم: العطاء، والمشاركة وتوقير الكبار، وغير ذلك من قيم اجتماعية،[1] ولا شك أن الإنسان الفاعل فى القرن الحادى والعشرين سيكون ذلك الإنسان المتعدد المهارات، القادر على التعلم الدائم، الذى يقبل إعادة التدريب والتأهيل عدة مرات فى حياته العملية، والحريص على إثبات ذاته ودخول حلبة المنافسة، ومن ثم فإن النظام التعليمى – الآن – تقع عليه المسئولية الأولى فى إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات.[2]

وخلاصة القول: إن دراسة هذه التغيرات والاحتمالات الدولية ليست ترفاً فكرياً، ولكنها ضرورة تعليمية، حيث إنها تشكل العالم الذى نعد أبناءنا للتعامل معه، والعيش فى إطاره، ولذا فلا بد من أن نسلحهم بالخبرات والمعلومات: اللغوية، والسياسية، والاجتماعية، والاقتصادية عن الكيانات والتكتلات؛ التى ستصبح بالنسبة لهم سوقاً يتعاملون فى حلبتها، ومجتمعاً يعيشون وسطه، ويتنافسون معه".[3]

---

(١) المجالس القومية المتخصصة (١٩٩٦ -١٩٩٧). تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا". "العملية التعليمية فى عصر التوجهات الاقتصادية الجديدة"، الدورة الرابعة والعشرون، مرجع سابق، ص ٣٤.

(٢) عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية "دراسة تحليلية". مرجع سابق، ص ١٠٧ ٠

(٣) بهاء الدين، حسين كامل (١٩٩٩). التعليم والمستقبل.مرجع سابق، ص ٧٢.

٢ - المستجدات المحلية وتحدياتها:

بالإضافة للمتغيرات العالمية - التى أثرت على مجتمعنا المصرى - توجد مجموعة من المتغيرات المحلية التى تؤثر فى مجتمعنا المصرى، وتنعكس آثارها على مؤسساته المختلفة، ومن بينها: المؤسسة التعليمية، ومن ثم تفرض عليها اتخاذ السبل الكفيلة للتعامل معها، وتفرض على المعلمين أدواراً معينة؛ لمواكبتها والاستفادة من حسناتها؛ مما ينعكس بدوره على المتعلم، كل هذا فى إطار قيمى ينبغى أن يتحلى به المعلم، ويغلف شخصيته فى القول والفعل؛ وحتى يستطيع القيام بأدواره المتعددة على أكمل وجه، ومن أهم هذه المتغيرات: الانفجار السكانى، التحول الديمقراطى.

أ) الزيادة السكانية:

تعد الزيادة السكانية من أخطر المشكلات التىيواجهها العالم اليوم، والتى تشغل أذهان العلماء والمسئولين عن مستقبل الجنس البشرى وسلامته، فلقد زاد عدد سكان العالم فى السنوات الأخيرة زيادة كبيرة مفاجئة جعلت العلماء يبدون مخاوفهم، ويحذرون من خطورة الحالة، إذا استمر سكان العالم على ما هم عليه من نمو واطراد.[١]

وللزيادة السكانية آثاراً وانعكاسات واضحة على التعليم، والنظام التعليمى، ومن هذه الآثار: زيادة عدد التلاميذ المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة، وبخاصة فىالمرحلة الابتدائية، وأمام هذا التدفق الطلابى -الذى يأتى نتيجة للنمو السكانى، والرغبة فى مواصلة التعليم - صار النظام التعليمى غير قادر على

(١) عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية، "دراسة تحليلية".مرجع سابق، ص ١١٠.

استيعاب تلك الزيادة المستمرة فى أعداد الطلاب ممن هم فى سن الالتحاق بالتعليم قبل الجامعى، ولم تعد مسألة الجودة فى التعليم — تحت ضغط الظروف الاقتصادية - تحتل مكانة متميزة.[1]

ومع تداعيات أزمة الانفجار السكانى وزيادة التدفق الطلابى، تفاقمت الأوضاع بشكل خطير، وأحدثت تأثيراً سلبياً على مكونات العملية التعليمية، وعناصرها، [2] ومنها المعلم.

وصار الأمر ملحاً لوضع الحلول؛ حتى تستعيد العملية التعليمية قوتها وتأثيرها، وتحقيق أهدافها.

وقد فرضت الزيادة السكانية والطلابية الهائلة أدواراً مهنية جديدة، على المعلم أن يقوم بها، كما فرضت قيماً مهنية معينة ينبغى أن يتمسك بها؛ لكى يقوم بتلك الأدوار على أكمل وجه.

فقد ترتب على الزيادة السكانية: "تزايد أعباء المعلم، وازدياد نصابه القانونى من الحصص الدراسية، وانشغاله فى أعمال متعددة مثل: حفظ النظام فى الفصل، وتصحيح الكراسات، ووضع الاختبارات، وتقويمها، ومطالبته بضرورة تصميم الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس وإنتاجها، والعمل على زيادة نموه المهنى بمواصلة الدراسة."[3] الأمر الذى يفرض على المعلم التحلى بقيم: حسن الإدارة،

(١) حلمى، فؤاد أحمد (١٩٩١). بحث تمويل التعليم الأساسى فى مصر — رؤية مستقبلية. القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ص ١٥٠.

(٢) عبد الحليم، محمد محمد (١٩٩٥). المتطلبات التربوية من التعليم الجامعى فى ضوء بعض المتغيرات المحلية والعالمية، "دراسة تحليلية". مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٣) الطوبجى، حسين حمدى (١٩٨٨). التكنولوجيا والتربية. ط (٣) الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ص ١٧.

وقيادة الفصل، واستخدام التكنولوجيا، وقيم: الطموح المهنى، والتجديد المهنى؛ لتسهيل تعامله مع هذا التدفق الطلابى.

ومع الزيادة الطلابية الهائلة، فإن من المهام الرئيسة للمعلم قيامه بالإرشاد والتوجيه وتقويم الخبرات فى ضوء مكونها التربوى، وثمة مهمة أخرى قد أولاها "ديوى" أهمية كبيرة، وهى ممارسة الضبط الاجتماعى وحفظ النظام، أو هى على حد وصفه: دور المعلم كقائد للأنشطة الجمعية،[1] وعليه ينبغى أن يتحلى المعلم بمجموعة من القيم قوامها: الصبر، والقدرة على ضبط الانفعالات؛ نظراً لأن هذه الزيادة –خاصة فى المرحلة الابتدائية - ترتبط بها مسألة حفظ النظام داخل الفصل، والتى تعد من الأدوار الصعبة التى تحتاج من المعلم مزيداً من الصبر على تحمل تبعات هذا العمل الشاق مع الأطفال، وضرورة التحلى بسعة الصدر.

وقد كان للزيادة المستمرة فى كثافة الفصول أثرها السلبى، حيث أصبح -من الصعب - على المعلم أن يعطى اهتماماً فردياً لكل تلميذ مهما كان مؤهلاً،[2]ولا شك أن هذا يفرض على المعلم التحلى بقيم: اتقان العمل، والاهتمام، والتعاطف مع التلاميذ.

وقد فرضت الزيادة الطلابية -أيضاً - على المعلم أن يتفاعل مع كل تلاميذه على قدم المساواة، فلا يفرق بينهم مستنداً إلى خلفياتهم الاجتماعية، أو

---

(١)إيلياس، جون، وميريام،شارن (١٩٩٥). الأصول الفلسفية لتعليم الكبار. ترجمة: عبد العزيز بن عبد الله السنبل، صالح عزب، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة:الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، ص ص ٨٠ -٨١.

(٢) رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٠ -٢٠٠١). تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا. "التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة"، الدورة الثامنة والعشرون، القاهرة: المجالس القومية المتخصصة،ص ٦٩.

أصولهم العرقية أو إمكاناتهم المادية، وتبرز، -هنا - أهمية تمسك المعلم بقيم: العدل والمساواة بين جميع التلاميذ، وعدم التحيز عند التعامل معهم.

ب) التحول الديمقراطي:

إن التحول الديمقراطى ليس وليد اللحظة الراهنة، وإنما هو - شأنه شأن العولمة نفسها - عملية متجذرة قديمة العهد، كان آخرها الموجة الثالثة، التي شنت في منتصف السبعينات، وامتدت آثارها إلى دول العالم المختلفة في: آسيا، وأفريقيا، وأمريكا اللاتينية وشرق أوروبا والمنطقة العربية.[١] ولم يكن التحول الديمقراطي مفاجأة لأغلب المحللين من علماء الاجتماع والسياسة، فالعلم الاجتماعي قد استقر على مقولة مفادها: "إن استقرار وازدهار أى مجتمع إنما يعتمد على عاملين هما: العدالة الاجتماعية، والديمقراطية السياسية".[٢]

كذلك لم يعد التحول الديمقراطى مجرد استجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب فى المشاركة السياسية وصنع القرار وحسب، وإنما أصبح شرطاً ضرورياً لتكريس الثورة التكنولوجية وثورة التكتلات الاقتصادية، وحيث تعتمد الثورة التكنولوجية على العقل البشرى، فإن الحرية تعد شرطاً لازماً لضمان عمله بقوة كاملة.[٣]

---

(١) سلامة، حسن محمد (٢٠٠٠،يناير). العولمة وتطور النظام السياسى. المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٣٧ (١)، ص ٥٢.

(٢) أبراهيم، سعد الدين (١٩٩١، كانون ثاني،يناير). تعليم الأمة في القرن الحادي والعشرين الكارثة والأمل. التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، منتدى الفكر العربي، عمان، ص ٣٢.

(٣) محمد، عنتر لطفى (١٩٩٦). ملامح التغير فى منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية. مرجع سابق، ص ١٩٢.

لذا تتطلب مواجهتها مشاركة الأفراد، والجماعات المحلية والروابط المهنية، والاتحادات النقابية والمنظمات غير الحكومية، وهذه المشاركة لا يمكن أن تحدث إلا فى ظل هامش واسع من الحريات العامة.[١]

وفى ظل التغيرات الحادثة فى العالم، لم تكن مصر استثناءً من موجة التحول الديمقراطى، وإن ظلت تجربة التحول الديمقراطى لها خصوصيتها سواء فى التغيرات الاقتصادية أو الاجتماعية؛ التى لازمتها، أو فى مسار التحول ذاته، حيث تتابعت الخطوات على طريق المشاركة السياسية منذ أواخر الستينيات وحتى الآن حتى شهدت نقطة تحول حاسمة بالسماح بالتعددية الحزبية؛ وذلك باعتبار أن التعددية من أهم قيم الديمقراطية.

ولكن على الرغم من تعدد الأحزاب إلا أنها لم تؤثر على مجمل الحياة السياسية فى البلاد، مما قلل من دورها ومن أهمية تواجدها على الساحة السياسية[٢] وعلى كل فإن وجود هذه الأحزاب فى المجتمع لهو دليل على التحول الديمقراطى؛ الذى يشهده المجتمع ومظهر من مظاهر شيوع الديمقراطية فى مجتمعنا المصرى.

هذا، وقد انعكس هذا التحول الديمقراطى على شتى نواحى الحياة وكل مجالاتها فى مجتمعنا، ومن بينها النظام التربوى، وعليه فلابد أن تدرك التربية

(١) إبراهيم، سعد الدين (١٩٩١). تعليم الأمة في القرن الحادي والعشرين الكارثة والأمل. مرجع سابق، ص٣٣.

(٢) سلامة، حسن محمد (١٩٩٧). التحول الديمقراطي وشرعية النظام السياسي في مصر، ١٩٨١م – ١٩٩٣م، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ص٥٣.

أهمية قيم: الديمقراطية، والأخذ بمبدأ الشورى، فالتقدم لا يكون إلا نحوهما وبهما.[1]

ولما كانت التربية تمثل قوة كبيرة فى تشكيل الأفراد، وتحديد مصير الجماعة ومستقبل الدولة، فإنها تستطيع أن تسهم فى إرساء قواعد الديمقراطية؛ التىيبغيها التحول الديمقراطى السائد فى المجتمع، وتستطيع التربية تحقيق ذلك الدور من خلال تكوين الوعى والدراية لدى الطلاب وتعميقه وإقامته على إدراك الحقائق والظروف الموضوعية.[2]وذلك من خلال المعلم الجيد المتمسك بقيم الديمقراطية، والحريص على إرساء دعائمها، وتنميتها فى نفوس طلابه من خلال الممارسات المختلفة، وذلك بإعطاء التلميذ قدراً متوازناً من الحرية وإكسابه المهارات التى تؤهله للمشاركة فى المجتمع بفاعلية، بدلاً من أن يقف موقف المتفرج من الأحداث الجارية، وذلك بإعطائه قدراً من حرية المناقشة والتعبير وتدريبه على مهارة الاستماع للرأى المعارض ومناقشته، والإتيان بالحجج والبراهين على ما يقول، وغيرها من المهارات وثيقة الصلة بمفهوم الديمقراطية.[3]وهذا مما يستدعى ضرورة التحول من التعليم التقليدى القائم على التلقين المغرق فى الشكلية واللفظية، والذى يغرس فى المتعلمين خصال: الاتكالية، والفردية، والسطحية، واللادافعية ليس هذا فحسب، وإنما يغرس فيهم – أيضاً - الخوف والانصياع، والتبعية، ويستدخل فيهم

---

(١) الأنصارى، ناصر، والأنصارى، محمود ناصر (٢٠٠٢). العوربة فى مقابل العولمة عناصر لنظرية جديدة. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة، ، ص ص ٣٢ -٣٣.

(٢) يونس، هانى محمد (٢٠٠١). دراسة تحليلية لآراء النخبة في تطوير التعليم العام المصري في ضوء المتغيرات المجتمعية المعاصرة. رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، ص ١٠٤.

(٣) بدران، شبل (١٩٨٤، ٢ -٥ أبريل). الأمية وفاعلية النظام السياسى.مؤتمر (الديمقراطية والتعليم فى مصر)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص ص ١٠٤ -١٠٥

قهر السلطة -إلى تعليم يقوم على الحوار المؤدى إلى التفكير الابتكارى والإبداع وكسر العلاقات التسلطية التى تمنع التلميذ من التعقل والتفكير العلمى الجدلى كما يؤكد على قدرة المتعلم على الاختيار.[1] ولا شك أن هذا مما يفرض على المعلم الأخذ بالتعليم الحوارى، واكتساب مهارات الحوار للتعامل مع المتعلمين.

وفى ظل هذا التحول الديمقراطى ينبغى أن يلتزم المعلم بالقيم الديمقراطية؛التى تتفق مع قيم مجتمعه الذى ينتمى إليه: كاحترام شخصية التلميذ، وتنمية روح المسئولية،والمبادرة، والقدرة على توجيه الذات، والنشاط القائم على التفكير، والولاء للعمل الجماعى، وأن يشعر التلميذ بقيمة المادة التى يدرسها فى تثبيت قيم الديمقراطية؛ حتى يستطيع أن يتذوق معانى هذه القيم.[2]

كما يفرض التحول الديمقراطى على المعلم التمسك بعدد من القيم الجديدة من أهمها: تقدير قيمة الفرد المتعلم، والإيمان بذكاء الإنسان وقدرته على إدارة شئون نفسه بنفسه، والإسهام فى شئون الآخرين، مع الالتزام بتحقيق العدالة، والمساواة بين الأفراد فى الحقوق والواجبات، ووجوب تكافؤ الفرص أمامهم فى التعليم، والمشاركة فى المواقف التعليمية المختلفة،[3] وبهذا يتحقق التحول نحو الديمقراطية الحقة - ومن ثم الانفتاح على الآخر دون خوف من السيطرة، أو

---

(١) ناصف، محمد أحمد (١٩٩٥). مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوى العام دراسة مقارنة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، ص ٣٧ .

(٢) الدمرداش، إحسان محمد (١٩٨٤، ٢ -٥ أبريل). الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية فى المجتمع، مؤتمر (الديمقراطية والتعليم فى مصر)، القاهرة: رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ص ص ٢١٧ -٢٢٥ .

(٣) ناصف، محمد أحمد (١٩٩٥). مؤسسات إعداد معلم التعليم الثانوى العام دراسة مقارنة. مرجع سابق، ص٣٧.

الخضوع - بتكوين جيل من الشباب الحر القادر على الإمساك بزمام مستقبله بإرادة حرة وقرارات سديدة.

ثالثاً: منظومة مقترحة للقيم المهنية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء مستجدات العصر(*):

وتتمثل محاور هذه المنظومة القيمية فيما يلي:

المحور الأول: القيم الأخلاقية:

ويقصد بها: مجموعة من المحددات والموجهات السلوكية والمعايير الأخلاقية؛ التىتتطلبها طبيعة مهنة التعليم، والتى يسلك المعلمون بمقتضاها أثناء تعاملهم مع تلاميذهم وزملائهم، ورؤسائهم داخل المدرسة، وخارجها٠

ويتضمن هذا المحور القيم التالية:

١ - الأمانة: وتعنى:

حرص المعلم على نسبة كل عمل لصاحبه الذى قام به، ورعاية ما فى عهدته والحفاظ عليه والحفاظ على أسرار تلاميذه وزملائه فى العمل، والقيام بعمله على أكمل وجه.

(*) تم الاعتماد في بناء هذه المنظومة على ما يلي:

١. الإطار النظري للبحث.
٢. الدراسات السابقة في المجال.
٣. آراء الأساتذة والخبراء فى المجال.

٢ - الصدق: وتعنى:

التزام المعلم بالصراحة فى قول الحق مهما كانت النتائج المترتبة على ذلك، وذلك أمام الجميع (طلاب وزملاء) ورؤساء والتطابق بين ما يقول وما يفعل٠

٣ - الإيثار: وتعنى:

بعد المعلم عن حب الذات، بل وإنكارها والتضحية بجهده ووقته لخدمة طلابه ومساعدة زملائه ورؤسائه٠ دون انتظار مقابل مادى أو معنوى نظير ذلك٠

٤ - الصبر والمثابرة: وتعنى:

إصرار المعلم على النجاح وعدم الاستسلام للفشل مهما كانت الظروف، وتحمل نتائج وتبعات العمل الشاق كالشرح وإعادة الشرح لمن يحتاج من طلابه دون ضجر أو ضيق٠

٥ - التواضع: وتعنى:

عدم تمادى المعلم فى تقدير ذاته وحرصه على عدم التفاخر والتباهى، ومحاولة فرض شخصيته على الآخرين من زملائه، واحترامه لجهود الآخرين، بل وتقبل النقد الموجه من الآخرين وعدم المكابرة والإصرار على الخطأ إذا كان مخطئاً٠

المحور الثانى: القيم الاجتماعية:

ويقصد بها: مجموعة المحددات، والموجهات السلوكية، والمعايير الاجتماعية؛ التى يسلك المعلم بمقتضاها فى المواقف الاجتماعية المختلفة داخل المدرسة، وخارجها، سواء مع تلاميذه، أو زملائه، أو رؤسائه٠

ويتضمن هذا المحور القيم التالية:

١ - التعاون و مساعدة الآخرين: وتعنى:

حرص المعلم على القيام بمد يد العون والمساعدة للآخرين من زملائه وتلاميذه، وتقديم النصح والإرشاد لهم، والتعاطف معهم والعمل قدر الإمكان على حل مشكلاتهم.

وكذلك حرصه على المشاركة بفاعلية فى الأعمال والأنشطة الجماعية لتحقيق أهداف ومصلحة العمل، والاشتراك فى اتخاذ القرارات الحاسمة؛ بما يخدم مصلحة الجماعة، ويحقق الأهداف المنشودة، ويعمل على تطوير وتحسين العملية التعليمية.

٢ - الصداقة: وتعنى:

حرص المعلم على إقامة علاقات ودية متبادلة مع زملائه وتلاميذه فى المدرسة؛ بحيث تبنى هذه العلاقات على أساس الاحترام المتبادل والحب ومشاعر الأخوة والمشاركة الوجدانية فى المواقف المختلفة.

٣ - الكياسة: وتعنى:

حسن تصرف المعلم فى المواقف المربكة أو المحرجة سواء مع زملائه ورؤسائه أو مع تلاميذه.

٤ - تقبل النقد: وتعنى:

ترحيب المعلم بأى نقد بناء موجه إليه من الآخرين من تلاميذه أو زملائه أو رؤسائه باعتباره تصويباً للخطأ الذى يقع فيه المعلم، ومن ثم يرى فيه المعلم عنصراً بناءً يساعده على إصلاح وتطوير نفسه.

٥ - احترام آراء الآخرين: وتعنى:

حرص المعلم على التوقير وحسن المعاملة وتبادل الأراء مع الآخرين سواء أكانوا تلاميذه أم زملاءه أم إدارة المدرسة، وإتاحة الفرصة لهم لإبداء الرأى والمشورة، وحرية المناقشة دون خوف أو تردد وعدم تقليل المعلم من شأن ما يبديه الآخرون من أفكار أو آراء، وأن يحترم المعلم آراء الآخرين حتى لو تعارضت مع آرائه٠

المحور الثالث: القيم الأكاديمية والتدريسية:

ويقصد بها: مجموعة المحددات والموجهات السلوكية، والمعايير الأكاديمية والعلمية؛ التى يسلك المعلم بمقتضاها فى المواقف التعليمية المختلفة، وفى أثناء تدريسه لمادته الأكاديمية داخل الفصل؛ مما يجعله قادراً على تطوير وتحديث ما لديه من معلومات خاصة بمادته، والتعامل مع ما يستجد من أفكار بموضوعية، وأن يكون لديه طموح علمى يدفعه دائماً إلى التميز فى عمله، وتطوير ذاته؛ ليواكب المتغيرات المحلية والعالمية، ومن ثم تطوير وتحسين العملية التعليمية.

ويتضمن هذا المحور القيم التالية:

١ -الحرية المهنية: وتعنى:

حرية المعلم فى التعبير عن رأيه فىأى أمر من الأمور المتعلقة بطبيعة عمله فى مهنة التدريس، واحترام استقلال الآخرين والحرية فى اتخاذ القرارات دون ضغوط خارجية من أصحاب السلطة من المديرين أو الموجهين، والتحرر الفكرى، بحيث يمكنه المشاركة فى تطوير السياسة التعليمية والمشاركة فى وضع الأهداف والمناهج والبرامج التدريبية المتنوعة٠

٢ - احترام التخصص الأكاديمى والاعتزاز به: وتعنى:

تقدير المعلم لتخصصه الأكاديمى واعتزازه به، وعدم القيام بتدريس مادة لا تقع تحت تخصصه.

٣ - حب المعرفة: وتعنى:

حرص المعلم على الإلمام بكل ما هو جديد فى حقل المعرفة عن طريق القراءة والاطلاع والبحث، ومتابعة الأحداث الجارية على الساحة المحلية والقومية، وخاصة ما يتعلق بالعملية التعليمية.

٤ - العقلانية: وتعنى:

قدرة المعلم على تحكيم العقل فى كل ما يمر به من مواقف تعليمية، والتزامه بالتفكير السليم عند تقييم الأمور وعدم المبالغة فيها، واعتماده على مبادئ ثابتة فى تفكيره.

٥ - الموضوعية: وتعنى:

حيادية المعلم، وعدم التحيز، وعدم تأثره، قدر الإمكان. بالعوامل الشخصية، والنزاهة، والتجرد من الهوى والعاطفة، والبعد عن التقدير النسبى عند إصدار الأحكام.

٦ - التجديد المهنى: وتعنى:

قدرة المعلم على عرض أو طرح أو اقتراح أفكار وطرق جديدة لتطوير عمله؛ بما يحقق له أهدافاً مهنية قريبة وبعيدة، وقدرته على تصميم وسائل تعليمية مبتكرة فى مجال تخصصه، والابتعاد عن الأنماط التقليدية الجامدة المتكررة؛ التى أصبحت لا تتناسب مع المواقف التعليمية المتغيرة والمتجددة، والقدرة على تنمية الفهم والاتجاه الفكرى التساؤلى لدى تلاميذه.

٧ - الحداثة التكنولوجية: وتعنى:

ضرورة حرص المعلم على استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة فى التعليم.

٨ - الطموح العلمى والمهنى: وتعنى:

رغبة المعلم فىالترقى والتطلع الدائم إلى الأفضل وشغل مناصب قيادية أو علمية أعلى، وتطلعه إلى التميز والنجاح فى تدريسه، وتطلعه المستمر إلى اجتياز المواقف التعليمية الصعبة وقيامه ببذل الجهد والطاقة من أجل تحقيق أهدافه المنشودة.

٩ - التخطيط: وتعنى:

حرص المعلم على رسم خطة لكيفية سير العمل وممارسة المهنة من خلال تحديده للأهداف المرجوة، وتوزيعه للعمل وفق هذه الأهداف، وتحديد أساليب، ووضع جدول زمنى معين لتنفيذ تلك الخطة، ثم تقويم النشاط التعليمى بعد الانتهاء من تنفيذ العمل (التدريس)، للتأكد من مدى تحقق الأهداف، ومن ثم تلافى أوجه القصور فى العمل المقبل.

المحور الرابع: القيم القيادية والإدارية:

ويقصد بها: مجموعة المحددات، والموجهات السلوكية، والمعايير الإدارية، والتى يسلك المعلم بمقتضاها فى المواقف التعليمية المختلفة، والتى تتعلق بأسلوب المعلم فى إدارة المواقف التعليمية، سواء داخل الفصل - فى أثناء تعامله مع تلاميذه، وفى كيفية ضبط الفصل وإدارته - أو داخل المدرسة - فى أثناء تعامله مع زملائه، إذا وكل إليه إدارة العمل داخل المدرسة - فى أثناء غياب رؤسائه.

ويتضمن هذا المحور القيم التالية:

١ - العدل: وتعنى:

حرص المعلم على توزيع الخدمة التعليمية بين تلاميذه دون تفرقة، وإتاحة الفرص المتساوية أمام جميع التلاميذ، والعدل فى إصدار الأحكام عليهم، بغض النظر عن عقيدتهم، أو جنسهم، أو لونهم، أو مركزهم الاجتماعىوالاقتصادى، وحرصه على إعطاء كل ذى حق حقه بناء على المستوى الدراسى والقدرة العقلية۰

٢ - تحمل المسئولية: وتعنى:

تقبل المعلم لكافة التبعات والتكاليف والمسئوليات الملقاة على عاتقه، وتحملها برضا والقيام بها، وأداؤها بأمانة واقتدار وفق استطاعته وقدرته۰

٣ - الاستقلالية: وتعنى:

الاعتماد على النفس، والثقة بها، وحرية التصرف فى إدارة العمل دون الاعتماد المستمر على الآخرين۰

٤ - المبادأة فى اتخاذ القرار: وتعنى:

قدرة المعلم على التعامل مع متطلبات حياته العملية أو المهنية بطريقة إيجابية، وحسن التصرف فى المواقف التعليمية المختلفة، وقدرته على اتخاذ القرار أو المشاركة فى صنع القرار داخل الفصل أو المدرسة، أو التنظيمات الأخرى المرتبطة بالمهنة، بما يسهم فى تحقيق أهداف العملية التعليمية۰

المحور الخامس: القيم التنظيمية:

ويقصد بها: مجموعة المحددات، والموجهات السلوكية، والمعايير التنظيمية، والتى تنظم عمل المعلم بمهنة التدريس، وتحكمه عند أدائه لعمله داخل الفصل وخارجه، أو داخل المدرسة، وذلك مما يسهم فى تحقيق أهداف المهنة والارتقاء بها٠

ويتضمن هذا المحور القيم التالية:

١ - إتقان العمل: وتعنى:

حرص المعلم على القيام بالأعمال المسندة إليه بصورة جيدة وعلى خير وجه، وعدم الانصراف عن القيام بها مهما كان الجهد المبذول مضنياً، دون انتظار مقابل مادى أو معنوى أو تحقيق منفعة شخصية، وتحمله لكل المشاق والصعوبات التى تواجهه بنفس راضية٠

٢ - تقدير الوقت: وتعنى:

تقدير المعلم لقيمة الوقت والتزامه بالدقة فى مواعيده، وحرصه على استثمار أوقات فراغه، واستثماره الوقت استثماراً أمثل فى أدائه، بحيث تكون أعماله كلها منظمة طبقاً لجدول زمنى؛ سعياً لتحقيق أهدافه٠

٣ - احترام اللوائح والقوانين: وتعنى:

تمسك المعلم باتباع اللوائح والقوانين والتعليمات المنظمة للعمل، والتى تحكم السلوك أثناء العمل٠

٤ - الولاء والانتماء المهنى: وتعنى:

حب المعلم لمهنة التعليم وفخره واعتزازه بالانتماء لهذه المهنة، وهذا التخصص الأكاديمى، والحرص على مصلحة المهنة بالمحافظة على أسرارها،

والوفاء بحقوقها وحقوق من يعمل بها من الزملاء وإدارة المدرسة، والعمل بأقصى ما فى وسعه من أجل رفعتها وتقدمها.

٥ - تقدير الخبرة: وتعنى:

حرص المعلم على الاستعانة بذوى الكفاءة والخبرة من الزملاء فى أداء العمل، وأن يرى المعلم فى خبرة زملائه ورؤسائه مجالاً لتداول المعرفة ونموها.

٦ - التنافسية: وتعنى:

التسابق الشريف فى الوصول إلى الهدف، أو المقابلة بين قدرات المعلم، والآخرين من زملائه لتحسين الأداء.

رابعاً: تصور مقترح لدعم وتنمية القيم المهنية لدى معلمي التعليم الأساسى في ضوء مستجدات العصر:

فى ضوء ما سبق، تحاول الباحثة وضع تصور مقترح، يمكن أن يسهم فى دعم وتنمية القيم المهنية لدى معلمى التعليم الأساسى فى ضوء مستجدات العصر.

ويمكن تقسيم هذا التصور المقترح إلى ثلاثة محاور هى:

المحور الأول: خاص بكلية التربية شعبة التعليم الأساسى، والمسئولة عن إعداد المعلم قبل الخدمة.

وهنا تقترح الباحثة عدداً من المقترحات والتوصيات التى من شأنها دعم وتنمية القيم المهنية لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسى، ومن أهمها ما يلى:

١ - العناية الفائقة وتحرى الدقة عند انتقاء واختيار المتقدمين للالتحاق بشعبة التعليم الأساسى بكليات التربية، وتطبيق نظام دقيق لاختيار من يصلحون لمهنة التدريس فى هذه المرحلة، عن طريق إجراء اختبارات قبول، واختبارات قدرات مثل: التى تتم فى الكليات العسكرية، وكليات الفنون، والتربية

الرياضية، والنوعية، يتم من خلالها التعرف على ميول المتقدم واتجاهاته نحو المهنة، ومعرفة مدى قدرة المتقدم على ممارسة المهنة، ومدى قبوله لها ورضاه عن العمل بها، وأن إقباله على الالتحاق بهذه الكلية عن اقتناع، وليس بسبب المجموع ومكتب التنسيق أو رغبة الأسرة وضمان الحصول على فرصة عمل فى ظل زيادة معدل البطالة بين الخريجين من شباب الجامعات، ويمكن الاستعانة ببعض مقاييس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التعليم لمعرفة اتجاههم نحو المهنة، وإلى أى مدى تتوافر قيم مهنة التعليم لديهم، وذلك لاختيار أفضل العناصر لمهنة التعليم.

٢ - العناية بتطوير برامج إعداد المعلم "أكاديمياً – وثقافياً – ومهنياً" والتى من شأنها غرس بعض القيم المرتبطة بمهنة التدريس فى مرحلة التعليم الأساسى لدى الطلاب المعلمين؛ وذلك لمواكبة التطورات التى يمر بها المجتمع.

٣ - أما من حيث المناهج الدراسية، فنحن فى حاجة ماسة إلى التخلى عن ظاهرة جمود المناهج، إذ نحن فى حاجة ماسة إلى التطوير المستمر للمناهج التعليمية بحيث تدعم القيم المهنية للمعلم لمواكبة متغيرات العصر، **ويكون ذلك من خلال:**

- مراجعة المناهج والمقررات الدراسية لهذه الكليات، للتعرف على ما تتضمنه من قيم مرتبطة بمهنة التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى ودرجة التأكيد عليها وموقعها من أهدافها، مع توفير إمكانات تنفيذ هذه المناهج من مواد تعليمية ومصادر تعلم، وقد يستلزم ذلك إحداث تغييرات فى اللائحة الداخلية لكلية التربية.

- وضع مقرر دراسى تحت مسمى: "قيم وأخلاقيات مهنة التدريس " يقوم على تدريسه أساتذة متخصصون من أقسام المناهج وطرق التدريس، وأصول التربية،

وعلم النفس، ويتم تدريسه بطريقة الحوار والمناقشة والمحاضرة بحيث يعتمد على إيجابية الطالب/المعلم؛ والذى يكون هو محور وأساس هذا المقرر، فيتم التدريس له بطريقة المحاضرة فى الفرقة الأولى، ثم بدءاً من الفرقة الثانية، وحتى الرابعة يتم التدريس بطريقة الحوار والمناقشة؛ حيث يقوم الطالب بسرد المواقف التى واجهته فى أثناء دروس التربية العملية، ويكون دور المحاضر هو: الإرشاد والتوجيه القيمى لطلابه من خلال التعقيب على كل موقف يسرده الطالب المعلم أثناء المحاضرة؛ مما يكون له أثره فى غرس وتنمية القيم المهنية لدى الطلاب المعلمين لمواكبة ومواجهة عصر المتغيرات بفرصه ومخاطره.

- تفعيل الدور الذى يقوم به مقرر: "التربية الإسلامية " فى غرس قيم وأخلاقيات مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين من خلال دراسة موضوعات مثل: أخلاقيات العمل فى الإسلام بشكل عام، وأخلاقيات مهنة التدريس بشكل خاص، وذلك لمواجهة سلبيات عصر المتغيرات والتحديات ومواكبة إيجابيات هذا العصر.
- تفعيل الدور الذى يقوم به مقرر: "الأصول الفلسفية للتربية" فى غرس قيم وأخلاقيات مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين من خلال إعطاء نماذج من أخلاقيات التدريس فى الفلسفات المختلفة وفى مقدمتها فلسفة التربية الإسلامية.
- تدريس مقرر خاص باللوائح والقوانين الخاصة بمهنة التدريس، بحيث يتم تدريسه لطلاب الفرقة الرابعة، أو الخريجين والذين هم على وشك التخرج، وذلك لتعريفهم بالقوانين واللوائح التى تحكم وتنظم العمل بمهنة التدريس، وذلك لتطبيقها عند تسلم العمل بعد التخرج، وتدريس هذا المقرر يكون له بالغ الأثر فى غرس وتدعيم بعض القيم التنظيمية لدى الطلاب المعلمين مثل: الإلتزام، وتقدير الوقت، واحترام اللوائح والقوانين، وحثهم على الرقابة الذاتية عند أداء واجبات المهنة، ومعرفة الحقوق والواجبات المهنية وتجنب المحظورات.

- تفعيل دور بعض مقررات الإعداد المهنى والتربوى مثل: مقرر التربية المقارنة والإدارة التعليمية أو إدارة وتخيط المدرسة فى غرس وتدعيم قيم القيادة والإدارة الناجحة لمعلم المستقبل، وإضافة مقررات مثل "إدارة الوقت وضغوط العمل"، و"إتخاذ القرارات وحل المشكلات"٠

- وضع بعض المقررات لطلاب كليات التربية فى الدول العربية والخاصة بمهنة التعليم والميثاق الأخلاقى للمهنة،وفى المجتمع المصرى يتم تفعيل الدور الذى يقوم به مقرر: "مهنة التعليم وأدوار المعلم"، والذى يدرس لطلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسى، بحيث لا تكون موضوعاته مجرد موضوعات نظرية، بل ينبغى ربطها بالواقع التعليمى، وذلك حتى يكون لهذه المادة صدى فى الواقع، وهذا مما يسهم فى إكساب المعلم قيماً معينة، وتجعله قادراً على أداء أدواره ومسئولياته على أكمل وجه٠

- تطوير المناهج والمقررات الدراسية، بحيث تواكب التطورات الحادثة فى المجتمع مع التقليل من عدد المواد والمقررات التربوية الجامدة، والتى ليس لها صدى فى الواقع، وأن تكون هناك معايير معينة ينبغى على عضو هيئة التدريس، أو أستاذ المادة أن يراعيها عند وضع المقررات الدراسية، بحيث تشتمل على بعض التضمينات القيمية التى توجه الطالب المعلم عند مزاولة مهنة التدريس مستقبلاً.

٤ - تفعيل دور القدوة الجامعية فى غرس وتنمية القيم المهنية لدى الطلاب المعلمين، حيث ينبغى على الأستاذ الجامعى أن يكون قدوة حقيقية لطلابه فى القول والفعل، وطريقة التدريس التى يستخدمها، وحتى يكون المعلم الجامعى قدوة أمام طلابه ينبغى عليه:

- تهيئة البيئة التربوية المناسبة لتشكيل القيم وتدعيمها ، ومن أبرز سمات هذه البيئة، الحرية، وإتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للتعبير الحر عن الرأى بدون خوف.
- اتباع أساليب وطرق تدريس جديدة والبعد عن الأنماط التقليدية فى التدريس، وعدم الاعتماد على طريقة واحدة فى التدريس، بل ينبغى تنويع طرق التدريس المستخدمة، وأهمها: طريقة الحوار والمناقشة لما لها من أهمية كبيرة فى تشكيل الفكر الحر للطلاب المعلمين الذين يدركون ما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات، وهذا يكون له أثره فى تدعيم بعض القيم الأكاديمية والقيادية فى نفوس هؤلاء الطلاب المعلمين، والذين توسموا فى معلميهم: العدل، والصبر، ومراعاة الفروق الفردية، وإتاحة الفرصة لهم لإبداء الرأى، وتقبل النقد، والموضوعية والأمانة العلمية ....إلخ.
- قيام أعضاء هيئة التدريس بمحاولة ربط الأحداث الجارية على الساحة المحلية والعالمية ببعض موضوعات المقرر الدراسى الذى يقومون بتدريسه للطلاب، فى إطار قيمى معين يوجه سلوك هؤلاء الطلاب المعلمين نحو مواجهة سلبيات المستجدات و المتغيرات من خلال التسلح بالقيم الأخلاقية، والتحلى بقيم مهنية أخرى قوامها احترام الآخر، وتقبل النقد والحرية المهنية، وحب المعرفة، والتنافسية وذلك لمواكبة متغيرات العصر.

٥ - ضرورة عقد الندوات والمؤتمرات بكلية التربية، والتى تدور حول آداب وأخلاقيات مهنة التعليم بمرحلة التعليم الأساسى، وتشجيع الطلاب المعلمين على المشاركة فيها، وكذلك إقامة ورش عمل داخل الكلية تدور فى هذا الإطار، وحول بعض القضايا أو المعضلات الأخلاقية التى ربما يتعرض لها الطالب المعلم فى أثناء التدريب الميدانى، وإعطاء هامش واسع من حرية التعبير عن الرأى للطلاب المعلمين، والاستفادة من خبرات الآخرين، مما يكون له

دوره فى غرس وتدعيم بعض القيم المهنية لديهم مثل: احترام آراء الآخرين، والتعاون والمشاركة، وحرية التعبير المهنى، وتقدير الخبرة.

٦ - ضرورة اهتمام كليات التربية شعبة التعليم الأساسى بالأنشطة الطلابية، وإعطائها مساحة زمنية أطول فى خطة الدراسة مع ضرورة تنويع الأنشطة الطلابية، وذلك لإشباع ميول واهتمامات الطلاب المعلمين فى مختلف المجالات، ولا شك أن هذه الأنشطة لها بالغ الأثر فى تنمية وتدعيم بعض القيم الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب المعلمين.

المحور الثانى: خاص بوزارة التربية والتعليم ودورها فى تدعيم وتنمية القيم المهنية لدى معلمى التعليم الأساسى أثناء الخدمة:

ويتضمن التصور المقترح الخاص بهذا المحور التوصيات والمقترحات التالية:

١ - عقد دورات تدريبية للمعلمين الجدد والقدامى أثناء الخدمة، يكون هدفها:

أ - تنمية بعض الاتجاهات السليمة نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين فى حقل التربية والتعليم.

ب - تقدير العلاقات الاجتماعية والعمل مع الجماعة وبروح الفريق.

ج - زيادة كفاءة المعلم المتدرب؛ مما يعينه على التقدم فى وظيفته.

د - تحسين أداء المعلم وتطويره، مما يجعله راضياً عن عمله، ومن ثم يساعد ذلك فى رفع الروح المعنوية التى تزيد من اهتمامه بالعمل الإدارى والتعليمى، وتكسبه قدراً من القيم القيادية والإدارية اللازمة لممارسة مهنة التعليم فى هذه المرحلة التعليمية الهامة.

ه - تزويد المعلمين المتدربين بالمعارف والمعلومات الحديثة، والتى تفيدهم فى تدريس مادتهم الأكاديمية، وتدريبهم على استخدام المستحدثات العلمية والتقنية

وتوظيفها فى العملية التعليمية؛ مما يكون له أثر بالغ فى غرس وتنمية قيم التجديد المهنى والحداثة التكنولوجية وغيرها.

و - تحسين مهارات المعلمين وقدراتهم، مما يتيح لهم فرص الترقى إلى المناصب الأعلى وتحقيق الطموح الذى يتمنونه، وفتح المجال لمزيد من التنافس والترقى على أساس علمى، وإكساب المعلمين مزيداً من الثقة بالنفس وتحمل المسئولية، واتخاذ القرارات الحكيمة؛ بما يخدم مصلحة العمل، ويحقق أهداف العملية التعليمية.

٢ -وضع شروط وتراخيص لمزاولة المهنة، وهنا تقترح الباحثة ضرورة توافر مجموعة من الشروط فيمن يرغب فى العمل بمهنة التدريس فى مرحلة التعليم الأساسى أهمها:

أ - أن يكون المتقدم من خريجى كليات التربية.

ب - أن يكون لدى المتقدم رخصة من نقابة المعلمين لمزاولة المهنة.

ج - أن يجتاز المتقدم مجموعة من اختبارات القبول، واختبارات تقيس توافر حد معين من القيم المرتبطة بمهنة التعليم فى مرحلة التعليم الأساسى .

٣ - ضرورة إتاحة قدر أو مساحة من الحرية المهنية والأكاديمية للمعلمين؛ وذلك للتعبير عن آرائهم فى سير العمل، والمشاركة فى وضع السياسات التربوية، وتنفيذها، وفى وضع واختيار المناهج وتطويرها بما يتناسب مع احتياجات وميول واهتمامات التلاميذ في تلك المرحلة، وكذلك حرية التعبير المهنى القائمة على احترام آراء الآخرين، وتقبل النقد الموجه من الآخرين، بما يفيد فى تطوير الذات المهنية للمعلم، ومن ثم تطوير العملية التعليمية.

٤ - الاهتمام بتحسين الوضع المالى للمعلم، وذلك بالمراجعة المستمرة لجداول مرتبات المعلمين وتحسينها وزيادتها بحيث تعادل الجهد المبذول من المعلم، ورفع

الحوافز والمكافآت لهم، وهو ما يحقق لهم الرضا الوظيفىوالمهنى، ويجعلهم يقومون بأداء أعمالهم على أكمل وجه، ويقلل من تهافتهم على الدروس الخصوصية التى تنهك من قواهم الجسمية، وتستهلك طاقتهم، وتهدر أوقاتهم، بحيث لا يصبح لديهم الوقت الكافى للقيام بأدوارهم: التعليمية، والتربوية، والاجتماعية، والقيمية.

٥ - ينبغى أن يكون نظام الترقية داخل المدرسة بالكفاءة والجدارة، وليس بالأقدمية، حتى يكون حافزاً للمعلمين للعمل والتنافس، وبذل الجهد من أجل تطوير الذات المهنية وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٦ - الارتقاء بالمعلمين أدبياً واجتماعياً بما يلبى مطالبهم، ويحقق آمالهم عن طريق تقديم مكافآت مادية ومعنوية للمتميزين – أخلاقياً، واجتماعياً، وإدارياً، وتنظيمياً - من المعلمين، وذلك تقديراً لولائهم المهنى وعطائهم لمهنتهم، وحتى يكونوا نماذج وقدوة لأقرانهم فى تحليهم بالقيم المهنية، وغرسهم لها فى نفوس الناشئة.

المحور الثالث: خاص بنقابة المعلمين:

ولتفعيل دور نقابة المعلمين فى دعم وتنمية القيم المهنية لدى معلمى التعليم الأساسى، تقترح الباحثة ما يلى:

١ - أن تعمل النقابة على وضع دستور أخلاقى لمهنة التعليم، وقانون يحمى مهنة التعليم من العناصر الدخيلة عليها من غير المتخصصين، وأن يعاقب المخالفون له والخارجون على تقاليد المهنة وأخلاقياتها.

٢ - التعاون مع أجهزة الإعلام المختلفة لمحاولة إظهار المعلم بمظهر لائق، يرفع من مكانة ومنزلة المعلم، ويغير من نظرة المجتمع المتدنية للمعلم بشكل عام، ومعلم المرحلة الابتدائية بشكل خاص٠

٣ - أن تحرص النقابة على الاهتمام بأداء المعلم لقسم المهنة عند تسلمه العمل بمهنة التعليم شأن المهن الأخرى؛ التى يعتبرها المجتمع مهمة مثل: مهنة الطب، والمحاماة..إلخ، وهذا مما يجعله يشعر بأهمية مهنته، وأنه ينبغى عليه الالتزام بآداب المهنة والارتقاء بها والعمل على تطويرها٠

٤ - أن تسعى النقابة فى توفير الحماية والرعاية للمعلمين وأسرهم تقديراً لجهودهم وأدوارهم وعطائهم المهنى، وفى ذلك تدعيم لقيمة الولاء والانتماء المهنى٠

هذه بعض المقترحات التى ترى الباحثة أنها مهمة وضرورية فى تنمية وتدعيم القيم المهنية فى نفوس المعلمين بصفة عامة، ومعلمى التعليم الأساسى بصفة خاصة، وقد حاولت الباحثة فى هذا التصور مراعاة الشمولية -قدر الإمكان - بحيث شمل هذا التصور المحاور التى عن طريقها يتكون المعلم، وتتشكل شخصيته المهنية فى إطارها الاجتماعى والأخلاقى والأكاديمى والتنظيمى، بدءاً من مرحلة إعداده فى كليات التربية، وانتهاء بعمله داخل المدرسة، ثم مرحلة المتابعة والحماية والمساءلة من قبل نقابة المعلمين، ووزارة التربية والتعليم، وكل هذا من شأنه تكوين معلم مرحلة التعليم الأساسى بمواصفات وقيم معينة، تتناسب والمستجدات التى يمر بها مجتمعنا المعاصر، وأن يعمل على غرس هذه القيم فى تلاميذه٠

كما أن الأخذ بهذه المقترحات يمكن أن يسهم فى تكوين جيل من المعلمين لديهم القدرة على إعداد جيل المستقبل من الكوادر والعقول المفكرة القادرة على مواجهة كافة المتغيرات، وذلك اعتماداً على بناء وأساس قيمى راسخ، يكون منبعه وأساسه المعلم القدوة المتمسك بقيم وأخلاقيات مهنته المقدسة٠

توصيات عامة:

١ - ضرورة العناية بتخصيص يوم معين لتكريم كل المعلمين المتميزين أخلاقياً.

٢ - عقد لقاءات دورية بين المعلمين والمسئولين بالجهاز الإدارى للدولة لبحث المشكلات، التى قد تعترض سيادة القيم التنظيمية، وكذا دعم قيم حرية التعبير المهنى والتعاون من أجل صالح العملية التعليمية.

٣ - قيام إدارة المدرسة بزيادة فرص مشاركة المعلمين فى القرارات، التى تتصل بخطة سير العمل داخل المدرسة، بما يدعم لديهم قيم: التعاون، والالتزام، وتحمل المسئولية، والمبادأة فى اتخاذ القرار.

٤ - توفير القيادات الناجحة داخل مدارسنا والقادرة على توفير المناخ الملائم لاكتساب القيم الاجتماعية، والتنظيمية، والقيادية، والقادرة أيضاً على توفير مناخ مدرسى تسوده علاقات إنسانية طيبة وعلاقات صداقة وأخوة مهنية بين جميع الزملاء، وهذا لن يتم إلا إذا كانت هذه القيادات قدوة أمام المعلمين فى تحليها بقيم: العدل، والصدق، والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص، والتعاون، وتشجيع جميع المعلمين على التنافس من أجل الأفضل.

٥ - عقد لقاءات دورية بين المعلمين بعضهم البعض، ومعلمى نفس التخصص، لمناقشة القضايا المهمة التى تخص تطوير العمل، والاستماع لآرائهم ومقترحاتهم، مما يدعم قيم احترام آراء الآخرين، وتقبل النقد الموجه من الزملاء، وتقدير الخبرة.

٦ - التأكيد على قيم التجديد المهنى، وحب المعرفة، وذلك لمواكبة التطورات التى تحدث فى المجتمع، وإمكانية التواصل مع الآخر، ومحاولة الاستفادة منه فى مجال مهنة التدريس، وهذا لن يتم إلا بعد إتقان المعلمين لمهارات التواصل

مع الآخر من امتلاك حصيلة لغوية، وإمكانية فى التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، وهذه تتأتى من خلال تفعيل وتطوير مواد الإعداد الثقافى – من اللغة والكمبيوتر – بكليات التربية، وعقد دورات تدريبية مستمرة للمعلمين الجدد والقدامى فى أثناء الخدمة٠

٧ - التأكيد على أهمية الوقت، ودعم قيمة تقدير الوقت وكذلك الاستثمار الأمثل لوقت العمل من خلال التخطيط الجيد لكل عمل يقوم به المعلم، واستخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة فى التعليم؛ مما يسهم فى توفير وقت وجهد المعلم فى الشرح وإنجاز العمل وأدائه على خير وجه٠

٨ - دعم قيم تقدير الخبرة، والتنافس الشريف لمواكبة التطورات والمستجدات المحلية والعالمية، وذلك من خلال التوسع فى توفير المنح والبعثات الخارجية للمعلمين بالخارج، والتى تطلعهم وتدربهم على كل ما هو جديد فى المهنة، وبحيث يكون قبول المتقدمين لهذه البعثات خاضعاً لشرط التميز والجدارة، والتى أساسها الخبرة والتنافس والاجتهاد فى العمل والصبر، وتحمل تبعات العمل الشاق مع الأطفال، وإتقان العمل والسعى لمحاولة إنجازه على أكمل وجه.

فهرس المحتويات

المحور الثاني – المجلد الثاني

الاتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم لتحقيق مطالب التنمية

تم بحمد الله المحور الثاني - المجلد الثاني

ويليه المحور الثالث